

Zum Verhältnis von Interesse und Lebensweltbezug bei Lernaufgaben im Unterrichtsfach Geschichte

Dissertation zur Erlangung des akademischen Doktorgrades der
Philosophischen Fakultät im Fach Didaktik der Geschichte
an der Universität Passau

Katharina Jonas

Mai 2018

Danksagung

Eine Reihe von Menschen haben durch ihre Offenheit, ihr Interesse und ihre Anteilnahme ganz wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

Ganz besonders möchte ich mich bei meinem Doktorvater Andreas Michler und Jutta Mägdefrau für die umsichtige und engagierte Betreuung dieser interdisziplinären Arbeit bedanken. Auch Christof Wecker gilt mein Dank für seine wertvolle methodische Beratung. Darüber hinaus danke ich dem ALGe-Team und allen Kolleginnen und Kollegen, die mir mit Rat und Tat zur Seite standen.

Meinen Eltern, meinen Geschwistern und meiner Freundin Anja ein herzliches Dankeschön: Sie alle haben mich bei der Entstehung dieser Arbeit stets wohlwollend und tatkräftig begleitet.

Zu guter Letzt danke ich Sebastian, für seine unerschütterliche Geduld, sein Vertrauen und seine großartige Unterstützung.

Zusammenfassung

Die geschichtsdidaktische wie allgemeindidaktische Theorie postulieren Lebensweltbezüge als interessenförderliches Merkmal von Unterricht und Lernaufgaben (Gautschi 2011; Waldis&Buff 2007; Bergmann 2002; Kleinknecht et al. 2012). In der Studie wird zunächst das theoretische Konzept des Lebensweltbezugs im Kontext des historischen Lernens diskutiert und für die Hypothesenprüfung operationalisiert.

Für die empirische Untersuchung der Wirksamkeitsannahmen des Lebensweltbezugs von Geschichtsaufgaben wird das situationale Interesse als zweidimensionales Konstrukt bestehend aus Aufgabeninteressantheit und subjektiver Bedeutsamkeit der Aufgabe (vgl. auch Hidi&Renninger 2012; Durik&Harackiewicz 2007; Mitchell 1993) konzeptualisiert. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich Merkmale der Aufgabe auf beide Komponenten des situationalen Interesses unterschiedlich auswirken können. Zusätzlich wird ein Einfluss des individuellen Fachinteresses an Geschichte auf die Aufgabenwahrnehmung angenommen.

Eine differenzielle Betrachtung des Interesses (Fachinteresse und situationales Interesse) für das Fach Geschichte stellt bislang ein Desiderat dar. Sowohl auf Aufgaben- wie auch auf Individualebene liegen hierzu nur wenige Befunde für das historische Lernen vor (Bracke et al. 2014). Ebenso lässt sich die interessenförderliche Wirkung des Lebensweltbezugs für Geschichte bislang nur unzureichend empirisch belegen.

Für die Studie wurden insgesamt 34 Aufgaben zu drei Themengebieten des Geschichtsunterrichts der 9. Jahrgangsstufe inhaltsanalytisch hinsichtlich ihres Lebensweltbezugs untersucht sowie 801 Schüler/innen bayerischer Realschulen hinsichtlich der wahrgenommenen Interessantheit und Bedeutsamkeit der Aufgaben befragt.

Die Wirkung des jeweiligen Lebensweltbezugs sowie des individuellen Fachinteresses auf die wahrgenommene subjektive Bedeutsamkeit und Interessantheit der Aufgaben wurde mittels Cross-Classified Multilevel Analysen mit dem Statistikprogramm MPlus (Muthén und Muthén 2012) überprüft.

Die Analysen zeigten, dass grundsätzlich das bereits bestehende Fachinteresses Geschichte eines Menschen die wahrgenommene Interessantheit und Bedeutsamkeit der Aufgabe

prädiziert, unabhängig von den Merkmalen der Aufgabe. Die differenzielle Wirkung von Aufgabenmerkmalen auf die beiden Komponenten des situationalen Interesses kann den Ergebnissen gemäß bestätigt werden. Insgesamt gesehen wirkt der Lebensweltbezug einer Aufgabe insbesondere auf die subjektive Bedeutsamkeit und nicht auf die Aufgabeninteressantheit.

Es wird diskutiert, dass das Fachinteresse an Geschichte als Prädiktorvariable eine wichtige Einflussgröße auf die Aufgabenwahrnehmung darstellt. Zugleich ist das situationale Interesse, das beim Lernen geweckt wird, eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sich dauerhaft ein stabiles individuelles Fachinteresse ausbilden kann (Ferdinand 2014).

In der geschichtsdidaktischen Forschung wurde den motivationalen Bedingungen des historischen Lernens insgesamt bislang nur wenig Aufmerksamkeit beigemessen. Die Ergebnisse der Studie legen nahe, dass eine intensivere Erforschung einer interessenförderlicher Unterrichts- und Aufgabengestaltung, die sowohl die situationale Interessantheit als auch die subjektive Bedeutsamkeit anregt, einen wertvollen Beitrag zur Erweiterung des empirischen Forschungsfeldes in der Geschichtsdidaktik leisten kann.

Inhaltsverzeichnis

I	Einleitung: Was heißt und wie gelingt Historisches Lernen für das Leben?	7
II	Theoretischer Hintergrund.....	15
2	Das Unterrichtsprinzip Lebenswelt- und Gegenwartsbezug.....	15
2.1	Lebensweltbezug als didaktisches Prinzip	16
2.2	Gegenwartsbezug als Grundlage der Geschichtsdidaktik.....	26
2.3	Gegenwartsbezug als Unterrichtsprinzip	33
2.4	Gegenwartsbezug und Alteritätserfahrung	62
2.5	Lebensweltbezug als Spezial- bzw. Idealfall des Gegenwartsbezugs	63
3	Das Pädagogisch-Psychologische Interessenkonstrukt	67
3.1	Interesse im Kontext von Bildung und historischem Lernen	67
3.2	Der Begriff Interesse	70
3.3	Interesse gemäß Person-Objekt-Interaktionstheorie (POI).....	72
3.4	Lebensweltkonzept gemäß POI.....	85
3.5	Die Bedeutung des Interesses für historisches Lernen.....	87
3.6	Befunde zum Interesse.....	90
4	Lernaufgaben als Untersuchungsgegenstand der Interessenforschung.....	110
4.1	Lernaufgaben als Angebot im Lehr- Lernprozess.....	111
4.2	Lebensweltbezug von Lernaufgaben	114
5	Fragestellung und Hypothesen.....	121
5.1	Hypothesen zum situationalen Interesse	123
5.2	Hypothesen zum Lebenswelt- und Gegenwartsbezug	124
III	Methode.....	127
6	Datengrundlage und methodisches Vorgehen.....	127
6.1	Untersuchungsdesign der ALGe-Studie	127

6.2	Aufgabenentwicklung	128
6.3	Aufgabenanalyse zum Lebenswelt - und Gegenwartsbezug	129
6.4	Stichprobe Schülerbefragung.....	131
6.5	Datenerhebung und Instrumente der Schülerbefragung	139
6.6	Inferenzstatistische Verfahren zur Prüfung der Hypothesen	141
IV	Ergebnisse	144
7	Lebensweltbezug und Aufgabenwahrnehmung	144
7.1	Deskriptive Befunde zu Lebensweltbezug und Aufgabenwahrnehmung.....	144
7.2	Voranalysen zur Höhe des Lebensweltbezugs	146
8	Befunde zu Interesse und Lebensweltbezug.....	149
8.1	Deskriptive Befunde zum Interesse	149
8.2	Prüfung der Hypothesen zu Interesse und Lebensweltbezug	153
V	Diskussion.....	157
9	Zusammenfassung der Ergebnisse	157
9.1	Theoretische Herleitung des Lebensweltbezugs als Spezialfall des Gegenwartsbezugs	157
9.2	Befunde zu Lebensweltbezug und Interesse	159
VI	Schlussgedanken	178
	Literaturverzeichnis	180
	Abbildungsverzeichnis	212
	Tabellenverzeichnis	213
	Diagramme	214
	Anhang.....	215

I Einleitung: Was heißt und wie gelingt Historisches Lernen für das Leben?

„Es ist keiner unter Ihnen allen, dem Geschichte nicht etwas wichtiges zu sagen hätte; alle noch so verschiedenen Bahnen Ihrer künftigen Bestimmung verknüpfen sich irgendwo mit derselben; aber eine Bestimmung theilen Sie alle auf gleiche Weise miteinander, diejenige, welche Sie auf die Welt mitbrachten – sich als Menschen auszubilden – und zu dem Menschen eben redet die Geschichte.“ (Schiller 1789, S. 106)¹

Mit diesen Worten wandte sich Schiller in seiner Antrittsrede als Professor für Geschichte an der Universität Jena 1789 an seine zukünftigen Studenten. Mit programmatischem Titel „Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?“ versuchte er, seinen Schülern die Bedeutung von Geschichte und die Art und Weise, wie man sie sinnvoll und ertragreich studieren sollte, näher zu bringen. Auch Nietzsche stellte 1874 in seiner Abhandlung „Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben“ fest: „Wir brauchen sie (die Geschichte, Anm. K.J.) zum Leben und zur That (...), aber es gibt einen Grad, Historie zu treiben und eine Schätzung derselben, bei der das Leben verkümmert und entartet“ (Nietzsche 1874).

Bis heute scheint unstrittig zu sein, dass die Beschäftigung mit Geschichte eine lohnende Tätigkeit ist, ja sogar etwas, was das Menschsein an sich mit ausmacht. Bis heute ist Geschichtsunterricht daher fester Bestandteil schulischer Bildung. Bis heute wird aber auch die Frage gestellt, wozu und wie man sich sinnvoll mit Geschichte beschäftigen soll. Jeder Lehrerin und jedem Lehrer dürften diese Fragen bekannt sein: „Warum soll ich das lernen?“ „Was hat das mit mir zu tun?“ „Wofür brauche ich das?“. Zwar besteht unter Bildungspolitikern/innen, Geschichtsdidaktiker/innen und -lehrer/innen Konsens darüber, dass historisches Lernen lebensbedeutsam sei bzw.

¹ Orthographie im Original.

dass es die Aufgabe des Geschichtsunterrichts sei, die Bedeutung der Geschichte für das eigene Leben zu erschließen und die dazu notwendigen Kompetenzen zu vermitteln (Borries 2005). Allerdings, so konstatiert von Borries:

„Das Fach Geschichte – überall ein Pflichtfach, allerdings mit sinkendem Stellenwert – steht nachweislich bei vielen Schülern und Eltern im Verdacht, lebensfremd und pragmatisch überflüssig zu sein, eben bloß ‚schulische‘ Allgemeinbildung.“ (Borries 2008, S. 1).

Auch Bergmann beobachtet ähnliches:

„Nach allen empirischen Befunden ist Geschichte für die meisten Schüler langweilig, uninteressant, überflüssig - ein ungeliebtes Schulfach. Dennoch müssen Schüler – häufig entgegen ihren eigenen, subjektiven Interessen – Geschichte lernen. Warum?“ (Bergmann 2008c, S. 75)

Es ist zugleich Qualitätsmerkmal und Anspruch von schulischer Bildung, dass *für das Leben* gelernt wird. Die lateinische Phrase „Non scholae, sed vitae discimus.“ wird gerne verwendet, um zu betonen, wie wichtig das schulische Lernen für das Leben sei, und dass man keineswegs bloß für die Schule bzw. für das erfolgreiche Fortkommen im System Schule lernen solle. Dieser Satz, eine umgekehrte Version eines Seneca-Zitates, ist ursprünglich aber eine Kritik an den damaligen Philosophenschulen. So schreibt Seneca an Lucilius:

„Apertior res est sapere, immo simplicior: paucis <satis> est ad mentem bonam uti litteris, sed nos ut cetera in supervacuum diffundimus, ita philosophiam ipsam. Quemadmodum omnium rerum, sic litterarum quoque intemperantia laboramus: non vitae sed scholae discimus.“ (Seneca: Epistulae morales ad Lucilium, XVII, 106, 12)

Frei übersetzt beklagt Seneca hier eine Übermäßigkeit (intemperantia) mit der man sich mit Schriften der Gelehrten beschäftigt und dabei seinen gesunden Menschenverstand (mentem bonam) außer Acht lasse. Man lerne nur für die Schule und nicht für das Leben. Dieser Kritik liegt die Grundannahme zugrunde, dass institutionalisiertes Lernen häufig eine pervertierte Form annimmt, die eben nichts Brauchbares für das Leben bereithält. Wenn historisches Lernen also lebensbedeutsam sein soll, ist die Frage, wie es gelingt, ein Lernen im Unterricht zu initiieren, das einer erfüllten Lebensbewältigung dient.

Für John Dewey ist dies ein Unterricht, der sich an den Interessen der Kinder orientiert. Allerdings kritisiert auch er, dass zwei fundamentale Fehlannahmen zum interessanten Unterricht existieren:

„On one side, it makes the selection of subject-matter a matter quite independent of the question of interest - and thus of the child's own native urgencies and needs; and, further, it reduces method in teaching to more or less external and artificial devices for dressing up the unrelated materials, so that it will get some hold upon attention.“ (Dewey 1975, S. 126–127)

Er klagt damit einen Unterricht an, der sich als interessant ausgibt, aber – weil nicht am Interesse des Kindes ausgerichtet – kein solcher ist. Unterricht kann also nicht einfach „interessant“ gemacht werden, sondern er muss sich bereits durch die sich am Kind orientierende Auswahl des Lerngegenstands als interessant legitimieren:

„In reality, the principle of ‘making things interesting’ means that subjects shall be selected in relation to the child's present experience, powers and needs; and that (in case he does not perceive or appreciate this relevancy) the teacher shall present the new material in such a way as to enable the child to appreciate its bearings, its relationships, its necessity for him.“ (ebd.)

Der Kern der Aussage ist, dass Unterricht keinen Selbstzweck zu verfolgen hat, sondern vielmehr eine Mittlerfunktion einnimmt. Ziel von Unterricht ist, dass Schülerinnen und Schüler in eine subjektiv bedeutsame Gegenstandsauseinandersetzung treten können. Dies gelingt, wenn die Gegenstände zu den Vorerfahrungen, Möglichkeiten, Interessen und Bedürfnissen des Kindes passen. Wo sie dies nicht für das Kind augenscheinlich tun, muss die Lehrkraft Lerninhalte entsprechend aufbereiten. Anders formuliert ist interessanter und bedeutsamer Unterricht also ein Unterricht, der sich am gegenwärtigen Leben und den damit einhergehenden Interessen der Schülerinnen und Schüler orientiert und auch als solcher entsprechend wahrgenommen werden kann von seinen Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

Für das historische Lernen bedeutet dies, dass sich ein Geschichtsunterricht, der sich einer lebensdienlichen Bildungsaufgabe verbunden sieht, ein Geschichtsunterricht sein muss, der die Interessen seiner Lernenden in den Blick nimmt. Allerdings, und hier weicht die Theorie der Pragmatik institutionalisierter Bildungsprozesse, ist die bildungspolitisch antizipierte Interessantheit und Bedeutsamkeit von Bildungs- und

Lerninhalten nicht immer kompatibel mit dem, was das Individuum als interessant und bedeutsam wahrnimmt. Und genau an diesem neuralgischen Punkt kommt die didaktische Grundfrage ins Spiel: Wie gelingt es, Lerngegenstand und Lernende/n in eine sinnstiftende Beziehung zueinander zu bringen?

Lernen bzw. historisches Lernen soll etwas sein, das dem Leben dient, das essenziell dazu beiträgt, das eigene Leben besser und sinnerfüllter bewältigen zu können. Daraus ergibt sich ein Legitimierungsdruck für institutionalisiertes Lernen in diversen Bildungseinrichtungen. Zweifelsohne hat institutionalisiertes Lernen seine Berechtigung im Sinne der Fortentwicklung und Zukunftsfähigkeit von Staat und Gesellschaft – wonach, auch in sämtlichen Bildungs- und Lehrplänen, die Vorbereitung auf das Leben als Staatsbürger/in und mündiges Mitglied einer Gesellschaft als oberstes Bildungsziel postuliert wird (vgl. z.B. Kultusministerkonferenz 2004). Diesem Anspruch folgend werden Inhalte und Kompetenzen als lernwürdig ausgewählt und finden entsprechend Einzug in die jeweiligen Fachlehrpläne. Bergmann postuliert, dass dabei die einzelne Schülerin bzw. der einzelne Schüler als „anspruchsberechtigtes Subjekt“ (Bergmann 2008c, S. 78.) gesehen werden muss:

„Von einer Erziehungswissenschaft, die die Idee einer subjektgerechten Bildung verfehlt, die Ich-Identität und Emanzipation umgreift, können Schüler nicht mehr als Verfügungsobjekte gesehen werden, die für die staatlich verhängten Zwecke der Zeit abgerichtet werden sollen.“ (ebd.)

Bergmanns Aussage kann als Maximalutopie eines demokratisch, emanzipatorischen Bildungsverständnisses gesehen werden. Unter realpolitischen Gesichtspunkten können gewisse staatliche Intentionen bei der Auswahl von Bildungsinhalten angenommen werden, die geprägt sind von den jeweiligen politischen Verhältnissen und gesellschaftlichen Strömungen. Dem entsprechend werden Bildungsinhalte im politischen und gesellschaftlichen Diskurs immer wieder in Frage gestellt und neu verhandelt.

Dem historischen Lernen wird darüber hinaus von Seiten der Geschichtsdidaktik eine besondere anthropologische Bedeutung zugewiesen. So wird aufgrund der Fähigkeit des Menschen zur Erinnerung ein grundlegendes historisches Orientierungsbedürfnis

(Rüsen 1983, S. 29) angenommen. Historisches Lernen hat zum Ziel, diesem menschlichen Bedürfnis durch den Erwerb entsprechender Fähigkeiten und Kompetenzen Rechnung zu tragen. Die Lebensbedeutsamkeit von historischem Lernen ist somit immanent. Jedoch ist damit die Frage nach dem Was und dem Wie des historischen Lernens noch nicht ausreichend beantwortet.

Ist das Beherrschen von Jahreszahlen tatsächlich lebensbedeutsam oder wird damit bloß eine tradierte und fragwürdige Prüfungspraxis bedient? Ist der kritische Umgang mit Quellen eine notwendige Kompetenz, um ein mündiges Mitglied einer Gesellschaft zu sein, oder werden damit bloß bildungsbürgerliche Ansprüche befriedigt? Die Auswahl von Inhalten und Kompetenzen und die Art und Weise der Vermittlung ist eine zutiefst didaktische. Was ist wert gelernt zu werden und wie kann das den Lernenden einsichtig vermittelt werden?

Es ist der Anspruch von Didaktik, darauf Antworten geben zu können. Die verschiedenen didaktischen Modelle (Überblick in: Jank und Meyer 2014) postulieren entsprechende Analyse- und Auswahlkriterien sowie methodische Vorgehensweisen. Die Fachdidaktiken versuchen dazu jeweils fachspezifisch gewendete Antworten zu geben, die der Eigenheit des Faches und den spezifischen Lernbedingungen gerecht werden.

Auch für die Geschichtsdidaktik wurde eine Reihe von Prinzipien vorgeschlagen, die historisches Lernens sinnvoll und erfolgversprechend erscheinen lassen (vgl. etwa die Kapitel zu Prinzipien historischen Lernen in den einschlägigen Handbüchern: Mayer et al. 2013; Barricelli und Lücke 2012). Unter Unterrichtsprinzip versteht Wiater einen „Grundsatz für erfolgreiches und qualitätvolles Unterrichten“ (Wiater 2014, S. 4). Es soll als „Handlungsregel“ für Lehrkräfte dienen, um die „Effizienz und didaktisch-pädagogische Qualität von Unterricht“ zu steigern (Wiater 2015, S. 209).

Als weitestgehend anerkannt gilt in der Geschichtsdidaktik das Prinzip des Gegenwarts- und Lebensweltbezugs (Gautschi et al. 2012; Körber 2010; Buck 2012). Dieses Prinzip erscheint insofern von besonderer Bedeutung, als es die didaktische Frage nach dem eingangs beschriebenen Lernen für das Leben am besten zu beantworten

verspricht. Durch das Einbauen von Lebenswelt- und Gegenwartsbezügen im Geschichtsunterricht soll Geschichte interessant und lebensbedeutsam für die Lernenden sein. Trotz dieses vielversprechenden Bekenntnisses zum historischen Lernen *für das Leben* kann dieser Anspruch bislang nur unzureichend eingelöst werden. So referiert etwa auch von Borries programmatisch im ersten Kapitel seiner Monografie „Historisch denken lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick“ auf Senecas *non vitae* und stellt kritisch die Frage: „Hat sich seit damals etwas geändert?“ (Borries 2008, S. 1). Seine folgende eher vernichtende Kritik an der geschichtsdidaktischen Forschung scheint die Frage insofern zu beantworten, als sich offensichtlich noch nicht genug geändert hat. So sieht er etwa Defizite in der „Empirieerprobung“ (Borries 2008, S. 3) didaktischer Konzepte. Die Geschichtsdidaktik hat eine Fülle an theoretischen Überlegungen vorgelegt, die bisher allerdings nur marginal empirisch überprüft wurden. So ist auch das geschichtsdidaktische Prinzip des Lebenswelt- und Gegenwartsbezugs bislang nur mittelbar Gegenstand empirischer Studien gewesen (Gautschi 2011; Waldis und Buff 2007). Die geschichtsdidaktische Unterrichtsforschung weiß bis dato noch sehr wenig darüber, wie interessant und bedeutsam Schüler/innen ihren Geschichtsunterricht wahrnehmen (Mayer-Hamme 2011; Borries 1990) bzw. welche Lebensbedeutsamkeit sie der Beschäftigung mit Geschichte beimessen.

Ziel dieser Arbeit soll es sein, zur Aufklärung dieses Forschungsdesiderates beizutragen. Dabei lautet die zentrale Forschungsfrage:

Werden Lerninhalte im Geschichtsunterricht als interessanter und bedeutsamer wahrgenommen, wenn sie einen Lebenswelt- und Gegenwartsbezug aufweisen?

Diese Frage soll auf Basis empirischer Forschungen beantwortet werden, um einen Beitrag zur empirisch basierten Theoriebildung der Geschichtsdidaktik zu leisten. Dafür ist es notwendig, die Forschungsergebnisse der empirischen Lehr-Lernforschung zur Kenntnis zu nehmen und für die Geschichtsdidaktik nutzbar zu machen. Damit soll zugleich einer Schwäche der bisher stattfindenden empirischen Forschung in der Geschichtsdidaktik entgegengewirkt werden. Die Geschichtsdidaktik rezipiert bislang

kaum die Forschungen der Erziehungswissenschaft, die jedoch über hinreichend empirisch überprüfte Theoriekonzepte verfügt, die für die Geschichtsdidaktik von höchster Relevanz sind. Für diese Arbeit wird daher auf das Interessekonzept der Pädagogischen Psychologie zur Operationalisierung der Forschungsfrage zurückgegriffen. Die Arbeit verortet sich damit interdisziplinär an der Schnittstelle von geschichtsdidaktischer und pädagogisch-psychologischer Lehr-Lernforschung.

Unter forschungspragmatischen Gesichtspunkten ist es notwendig, den Beobachtungsbereich zu definieren, auf den bezogen die Forschungsfrage beantwortet werden soll. Für diese Forschungsarbeit wird exemplarisch auf die Schülerwahrnehmung von Lernaufgaben im Geschichtsunterricht fokussiert.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurde eine empirische Studie durchgeführt, in der 801 Schüler(n)/innen der 9. Jahrgangsstufe bayerischer Realschulen Lernaufgaben mit unterschiedlichen Lebenswelt- und Gegenwartsbezügen vorgelegt wurden. Die Probandinnen und Probanden wurden zur Wahrnehmung dieser Aufgaben hinsichtlich deren Interessantheit und subjektiver Bedeutsamkeit befragt. Mit den so gewonnenen Daten kann die Fragestellung dieser Arbeit beantwortet und die entwickelten Hypothesen überprüft werden.

Im Einzelnen wird dabei folgendermaßen vorgegangen: Zunächst wird im Teil II der theoretische Hintergrund dieser Arbeit dargelegt. Dazu werden in Kapitel 2 die Begriffe Lebenswelt- und Gegenwartsbezug theoretisch hergeleitet und diskutiert. Davon ausgehend wird in Kapitel 3 das Interessekonzept der Pädagogischen Psychologie erläutert und dargelegt, inwiefern eine Passung der Theorie des Lebenswelt- und Gegenwartsbezugs mit der pädagogisch-psychologischen Interessetheorie besteht. In Kapitel 4 werden theoretischer Hintergrund und Befunde zu Lernaufgaben dargestellt. Aus dem referierten Stand der Forschung werden in Kapitel 5 die Fragestellung dieser Arbeit konkretisiert und die zu überprüfenden Hypothesen abgeleitet. In Teil III wird dann das methodische Vorgehen der Studie beschrieben und begründet. Anschließend werden die Ergebnisse der Analysen in Teil IV dargestellt und erläutert.

Die Arbeit schließt in Teil V und VI mit einer Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse sowie einem Resümee.

II Theoretischer Hintergrund

2 Das Unterrichtsprinzip Lebenswelt- und Gegenwartsbezug

Sowohl die Allgemeindidaktik als auch die Geschichtsdidaktik schlagen verschiedene Prinzipien der Unterrichtsgestaltung vor (vgl. für die Allgemeine Didaktik: Helmke 2012; Wiater 2014; für die Geschichtsdidaktik: Barricelli und Lücke 2012; Sauer 2012; Mayer et al. 2013). Meyer und Jank weisen darauf hin, dass in der Literatur unter Unterrichtsprinzip oft sehr Unterschiedliches verstanden wird und so etwa nicht sauber getrennt wird, ob im Sinne von Strukturmerkmalen oder von Handlungsmaximen gesprochen wird. Sie schlagen daher folgende Definition vor: „Unterrichtsprinzipien sind zusammenfassende Chiffren für die didaktisch-methodische Akzentuierung eines Unterrichtskonzept“ (Jank und Meyer 2014, S. 307). Wenn die Geschichtsdidaktik von Lebenswelt- und Gegenwartsbezug spricht, sind eigentlich zwei unterschiedliche Unterrichtsprinzipien gemeint, hinter denen sich jeweils umfangreiche theoretische Konstrukte verbergen. Es lassen sich dabei sowohl Strukturmerkmale als auch Handlungsmaximen für die Unterrichtsgestaltung ableiten. Unter unterrichtspragmatischen Erwägungen sind beide Prinzipien allerdings nicht immer eindeutig voneinander zu trennen. Beide Begriffe werden häufig entweder als Kollokation Lebenswelt- und Gegenwartsbezug (Buck 2012; Schulz-Hageleit 2005) oder aber einzeln und synonym verwendet. Dabei ist die semantische Beziehung beider Begriffe keineswegs offensichtlich. Mit Lebensweltbezug wird eine räumliche, mit Gegenwartsbezug eine zeitliche Dimension adressiert. In der Verwendung als Kollokation werden dem Prinzip sowohl eine räumliche als auch eine zeitliche Bedeutung zugeschrieben. Für die empirische Erforschung dieser Unterrichtsprinzipien ist deren exakte Operationalisierung notwendig, um sie empirisch beobachtbar zu machen. Daher ist eine Begriffsklärung erforderlich. Die Begriffe werden im Folgenden getrennt voneinander betrachtet, um im Anschluss deren semantische Beziehung zu reflektieren.

Das Prinzip des Lebensweltbezugs ist sowohl in der Allgemeinen Didaktik (Maier et al. 2013; Tulodziecki et al. 2009; Klafki 2007) als auch in den Fachdidaktiken (Kölbach

und Sumfleth 2013; Neubrand 2002; Schlüter 2015) als Qualitätsmerkmal von Unterricht bzw. Lernaufgaben anerkannt. Daher wird dieses Prinzip als das allgemeine zuerst vorgestellt. Es folgt die Darstellung des Gegenwartsbezugs, der ein genuines Prinzip historischen Lernens ist und insbesondere von der Fachdidaktik Geschichte diskutiert wird.

2.1 Lebensweltbezug als didaktisches Prinzip

2.1.1. Zum Begriff Lebenswelt

Für die Erläuterung des Lebensweltbezugs als didaktisches Prinzip, scheint es zunächst sinnvoll, den Begriff Lebenswelt im Kontext von Unterricht zu klären. Kaum ein Begriff scheint eine vergleichbare Produktivität in pädagogischen und didaktischen Kontexten zu haben wie *Lebenswelt*. Auffällig dabei ist jedoch, dass der Begriff kaum definiert wird, sondern wie selbstverständlich als semantisch eindeutig gebraucht wird (Schreiber 2005a). Eine erste wissenschaftliche Fassung des Begriffs geht auf Husserls *Phänomenologie der Lebenswelt* zurück (Husserl und Held 2007; Schörken 1997; Schreiber 1995). Schütz greift das Lebensweltkonzept für seine phänomenologische Soziologie auf, die Luckmann nach dem Tod Schütz' vollendete (Schütz und Luckmann 2003). Sie legen damit die Basis für die soziologische Lebensweltforschung. Es lassen sich eine Vielzahl weiterer soziologischer Theoriediskurse nennen, die ein Lebensweltkonzept etablieren (Berger und Luckmann 2013; Habermas 1982). Versucht man den Begriff durch die Rezeption der relevanten Theoriediskurse zu fassen, stellt man fest, wie wenig Eindeutigkeit in ihrer Semantik herrscht (Auernheimer 2002; Schreiber 2005a). Die vorliegende Arbeit widmet sich zwar keiner semantischen oder etymologischen Analyse des Lebensweltbegriffs, dennoch werden zur Klarheit im Folgenden die zentralen Annahmen dargestellt, die dem Lebensweltbegriff dieser Arbeit zugrunde liegen und die der geschichtsdidaktischen Verortung gemäß als relevant erachtet werden.

Lebenswelt wird im Sinne konstruktivistischer Sozialisationstheorien (Hurrelmann und Bauer 2015) als subjektive Konstruktion von Wirklichkeit verstanden, die alles fasst, was vom Individuum in einer Gesellschaft wahrgenommen, erfahren, gelernt

und individuell (neu-) konstruiert wird (Berger und Luckmann 2013). Dabei entwickelt das Individuum in Auseinandersetzung mit bereits bestehenden Weltvorstellungen bzw. der vorherrschenden „gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit“ (ebd. S. 3) seine eigene Weltsicht. Somit wird die Lebenswelt eines Individuums aus sozialen wie individuellen Konstruktionsvorgängen gebildet.

Dieser theoretische Bezug scheint für diese Arbeit geeignet, da sie sich metatheoretisch konstruktivistisch verortet (Hug 2015; Reich 2012). Dies ist dem konstruktivistischen Grundverständnis der Geschichtsdidaktik geschuldet (Becker und Heuer 2012), wonach Geschichte als gesellschaftlich konstruierte Wirklichkeit verstanden wird (Jacobmeyer und Schönemann 2000, S. 46). Wohlwissend, dass es nicht *den* Konstruktivismus gibt, erscheint hier eine grobe Einordnung der theoretischen Bezüge jedoch wichtig, erklärt sich so auch die Ausklammerung anderer Diskurse. Ein weiterer Grund für diese Positionierung ist, dass dieses Lebensweltverständnis auch in der soziologischen Jugendforschung anzutreffen ist (Thomas und Calmbach 2013; Baacke 2009). Dieses Forschungsgebiet erforscht die sozioökonomischen und -kulturellen Strukturen und Merkmale jugendlicher Lebenswelten (vgl. dazu auch die referierten Befunde in Kapitel 3.6.1). Für Unterrichtspraktiker/innen wie für Unterrichtsforscher/innen lassen sich daraus wertvolle Erkenntnisse über die Unterrichtsadressaten beziehen, was im Sinne der Anschlussfähigkeit auch für diese Unterrichtsforschung als sinnvoll erachtet wird.

Lebenswelt wird definiert als „Gesamtheit subjektiver Wirklichkeit eines Individuums“ (Barth und Flaig 2013, S. 18) bzw. als "nicht hinterfragbare Welt-Evidenz für den Menschen" (Baacke 2009, S. 94). Darunter lassen sich sämtliche bewusste Erfahrungen und sämtliches Wissen eines Menschen subsumieren.

Für diese Arbeit wird Lebenswelt demnach als subjektiv konstruierte Wirklichkeit eines Individuums angenommen, die sich in Abgleich von individuellen und sozialen Konstruktionsvorgängen ausbildet.

2.1.2 Lebensweltbezug als Allgemeindidaktisches Prinzip

Im Folgenden wird das Konzept des Lebensweltbezugs zunächst unter allgemeindidaktischer Perspektive diskutiert und auf die für die Geschichtsdidaktik als relevant erachteten Theorien vertiefend eingegangen.

In der Allgemeindidaktik wird der Begriff *Lebensweltbezug* einerseits gebraucht für die didaktische Methode, einen Lerngegenstand in eine für den/die Lernende/n lebensrelevante Beziehung zu setzen. Andererseits werden damit im Rahmen der didaktischen Analyse Aufgaben, Unterrichtsinhalte und Lerngegenstände klassifiziert, die das Kriterium der Lebensbedeutsamkeit erfüllen (Maier et al. 2013). Beide Zuschreibungen erfolgen jedoch normativ und können keine Aussagen darüber treffen, ob die Lebenswelt auch in der Wahrnehmung des Individuums berührt wird.

So kann etwa das Erlernen von Methoden der Quellenkritik als lebensrelevante Kompetenz angesehen werden, da sie in bestimmten Lebenssituationen nützlich erscheint. Es können damit zum Beispiel ein Zeitungskommentar oder eine politische Rede dekodiert und eingeordnet werden. Ob sich diese oder eine vergleichbare Situation zur Anwendung der Methoden für einen Menschen ergibt, kann zwar als wahrscheinlich oder wünschenswert angesehen werden, ist aber nicht garantiert. Zeitungskommentare etwa können auch uncodiert konsumiert oder schlicht überlesen werden. Somit ist es zumindest theoretisch denkbar, dass unter bestimmten Voraussetzungen bzw. entsprechenden Lebensumständen kein Lebensweltbezug den Methoden der Quellenkritik zugewiesen werden kann. Quellenkritisches Arbeiten hat damit zunächst nur einen normativen Lebensweltbezug. Unter der Annahme einer bestimmten sozialen Lebenswelt, in der das Beherrschen von Quellenkritik notwendig erscheint, werden diese Methoden als Unterrichtsinhalt in Lehrpläne und Curricula des Geschichtsunterrichts aufgenommen. Damit ist das Merkmal *Lebensweltbezug* auch das Auswahlkriterium auf Ebene der didaktischen Analyse von Unterrichtsinhalten. Auf Ebene der methodischen Unterrichtsgestaltung liegt ein Lebensweltbezug dann vor, wenn die Lehrkraft versucht, die Quellenkritik auch für die Lernenden

als lebensbedeutsam erschließbar zu machen. Dies kann zum Beispiel durch Aufgaben gelingen, die die kritische Analyse und Bewertung von Quellen entsprechend schülerlebensnah kontextualisieren oder auch schlicht durch einen entsprechenden Lehrervortrag, der die Bedeutsamkeit der Quellenkritik im gegenwärtigen oder zukünftigen Schülerleben aufzeigt.

Diese allgemeine Beschreibung des Prinzips *Lebensweltbezug* soll im Folgenden genauer theoretisch diskutiert werden, indem relevante allgemeindidaktische Diskurse für die Geschichtsdidaktik herangezogen werden.

Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik

Ein für die geschichtsdidaktische Theorie des Lebenswelt- und Gegenwartsbezugs wichtiges Bezugskonzept der Allgemeinen Didaktik stellt Wolfgang Klafki kritisch-konstruktive Didaktik dar.

Mit den „Grundzügen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts“ (Klafki 2007, S.43 ff.) legte Klafki ein eigenes Bildungskonzept vor. Bildung kommt demnach die Möglichkeit und die Aufgabe zu, „auf gesellschaftliche Verhältnisse und Entwicklungsmöglichkeiten nicht nur zu *reagieren*, sondern sie unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Verantwortung für gegenwärtige und zukünftige Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten jedes jungen Menschen der nachwachsenden Generation, aber auch jedes Erwachsenen, dessen Interesse an Weiterbildung bereits vorhanden oder der darauf ansprechbar ist, zu beurteilen und mitzugestalten“ (Klafki 2007, S. 50–51).

Klafki artikuliert damit ein Bildungsverständnis, das sich einer lebensweltlichen Bedeutung für den Einzelnen und dessen Verantwortung in Interaktion mit anderen Mitgliedern einer Gesellschaft verpflichtet sieht. Damit ist ein Lebensweltbezug auf der Makroebene der Institution Schule konstitutiv für die Auswahl von Bildungsinhalten (z.B. bei der Gestaltung von Lehrplänen) sowie auf der Mikroebene des Unterrichts bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten und der methodischen Gestaltung. Auch hier zeigt sich ein normativer Lebensweltbezug, der ein demokratisches, partizipatives Gesellschaftsverständnis voraussetzt.

Mag dies noch sehr allgemein und grundsätzlich für jedes Fach bedeutsam erscheinen, so zeigt sich darüber hinaus bei Klafki ein expliziter Bezug zum Historischen:

„Allgemeinbildung muß verstanden werden als Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren (Klafki 2007, S. 53).“

Die Annahme einer historisch bedingten Gegenwart als Ausgangspunkt von Bildung ist auch geschichtsdidaktischen Theorien immanent. Die Legitimation historischen Lernens leitet sich eben aus diesem Bildungsverständnis ab. Eine mündige Teilhabe an der gegenwärtigen bzw. zukünftigen Gesellschaft, die voll historischer Bezüge ist (vgl. dazu auch „Geschichtskultur als Erfahrungsraum“, Pandel 2012a, S. 150) und als solche nur in ihrer historischen Bedingtheit verstanden werden kann, gibt Geschichte als Unterrichtsfach ihre Daseinsberechtigung (Bergmann 2008b). Ebenso teilt die Geschichtsdidaktik den Anspruch, dass Bildung und im Speziellen historisches Lernen der Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger gesellschaftlicher Frage- und Problemstellungen zu dienen hat (Gautschi et al. 2012; Bergmann 1997). Klafki betont, dass es bei Bildung aber nicht um ein reines Reagieren auf gesellschaftliche Begebenheiten gehe, sondern um das Erlangen von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es erlauben, die Gesellschaft weiterzuentwickeln und damit auch zu kritisieren. Auch hier findet sich eine Entsprechung in der Geschichtsdidaktik, da in der geschichtsdidaktischen Kompetenzdiskussion ebenfalls die Vorstellung von einer gesellschaftlichen Relevanz historischer Kompetenzen vorherrscht (Körber et al. 2007; Pandel 2012b).

Im Zentrum seines Allgemeinbildungskonzepts steht für Klafki die „Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme“:

„Allgemeinbildung bedeutet in dieser Hinsicht, ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken.“

ken. Abkürzend kann man von der Konzentration auf *epochaltypische Schlüsselprobleme*² unserer Gegenwart und vermutliche Zukunft sprechen.“ (Klafki 2007, S. 56).

Hier zeigt sich eine deutliche Parallele zur theoretischen Konzeption des Geschichtsbewusstseins nach Jeismann (1988a), setzt er doch für die Erkenntnis zentraler Probleme und Fragestellungen ein Bewusstsein für deren historisches Gewordensein voraus. Jeismann betont darüber hinaus das politische Moment von Vergangenheitsdeutungen zum Zwecke der Machtlegitimation oder -sicherung. (ebd. S. 71 f.) Historische Bildung kann – so die Annahme – durch die Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins Fähigkeiten und Einstellungen vermitteln, die eine kritische Reflexion politisch motivierter Geschichtsdeutung ermöglichen.

In wechselseitigem Einvernehmen verbindet sich darüber hinaus Bergmanns Theorie des Gegenwartsbezugs (vgl. Kapitel 2.3.1) mit Klafkis Allgemeinbildungskonzept. Auch Bergmann setzt als Ausgangspunkt der didaktischen Analyse die Ermittlung der epochaltypischen Schlüsselprobleme an und bezieht sich damit explizit auf Klafki (Bergmann 2002, S. 140). Gautschi und Kollegen postulieren ebenfalls die Identifizierung von epochaltypischen Schlüsselproblemen als Ausgangspunkt der didaktischen Analysen für den *guten* Geschichtsunterricht (Gautschi et al. 2012). Nach Klafki sollen epochaltypische Schlüsselprobleme exemplarisch an einem entsprechenden Lerngegenstand von Schülerinnen und Schüler erschlossen werden können. Das Exemplarische muss dabei von Wesen und Anspruch her an den Bedürfnissen und der Situation des Lernenden orientiert ausgewählt werden. Die Betonung des exemplarischen Lernens ist zentral für Klafkis Didaktik, da so selbständiges Lernen, ein fortlaufender Erkenntnisgewinn sowie die stetige Weiterentwicklung von Fähigkeiten und Einstellungen ermöglicht werden kann (Klafki 2007).

² Hervorhebung im Original

In der gegenwärtigen Unterrichtsrealität ist es bekanntlich immer noch so, dass die von der Bildungspolitik identifizierten Schlüsselprobleme bereits durch die Curricula vorgegeben werden. Der Lehrkraft kommt dann die Aufgabe zu, passende Lerngegenstände auszuwählen, die zur exemplarischen Erschließung dieser Schlüsselprobleme geeignet sind. Dies kann mitunter auch zu Konflikten führen, da die Entscheidung über epochaltypische Schlüsselprobleme sehr kontrovers gesehen werden kann. Immer wieder aufflammende Debatten um Lehrplanreformen können als Indiz dafür gesehen werden. In diesem Zusammenhang ist insbesondere der chronologische Geschichtsunterricht Gegenstand der Kritik: Von den einen als didaktisch unabdingbare Darstellungsform von Geschichte im Unterricht verteidigt, wird er von den anderen als traditionalistische *Meistererzählung* kritisiert, der damit kaum Spielraum für exemplarisches oder inklusives Lernen lasse. (Barricelli 2015; Lücke 2015; Scholz 2015).

Der immer noch vorherrschenden chronologischen Struktur der meisten Geschichtslehrpläne muss in der Tat eine Starrheit und Inflexibilität unterstellt werden, wenn es darum geht, Lebensweltbezüge herstellen zu wollen. In einer sich kulturell und ethnisch schnell wandelnden Gesellschaft lässt eine *Zeitreise* durch die Nationalgeschichte mit kleinen *Abstechern* in die Weltgeschichte kaum ausreichend Antworten auf epochaltypische Schlüsselprobleme wie Flucht- und Migrationsbewegungen erwarten. Zwar lassen sich auch in der Nationalgeschichte Flucht- und Migration finden, unter dem Aspekt der Globalisierung reicht das aber nicht aus, um die Tragweite des Phänomens zu erfassen. Der Geschichtsunterricht droht dann mitunter eingeholt zu werden von aktuellen politischen Ereignissen und den gesellschaftlichen Gegebenheiten.

Das erwähnte Beispiel Flucht- und Migrationsbewegungen hat einen Gegenwartsbezug oder in den Worten Klafkis *Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung*. Es zeichnet sich durch seine hohe Präsenz in Medien und Politik aus, wodurch Jugendliche fast täglich mit dem Thema konfrontiert werden. Es kann mit einiger Berechtigung als epochaltypisches Schlüsselproblem angesehen werden. Im Sinne Klafkis findet es dadurch

seine Legitimation als Unterrichtsthema. Im Hinblick auf historisches Lernen hat dieses Thema exemplarische Bedeutung, da Migrationsbewegungen seit jeher zu den wiederkehrenden Phänomenen der Menschheitsgeschichte zählen und die heutigen Flucht- und Migrationsbewegungen historische Ursachen haben und dadurch in ihrer aktuellen Spezifik erklärt werden können.

Relevance und Lebensweltbezug

Ein weiterer theoretischer Zugang zum Lebensweltbezug ist der motivationstheoretische Ansatz, der das Prinzip im Sinne der Motivationsförderung begründet.

In seinem motivationstheoretisch fundierten Konzept zur Unterrichtsgestaltung ARCS (Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction) betont Keller (2010) die Notwendigkeit, Schülerinnen und Schülern die Relevanz des Lerngegenstand zu verdeutlichen. Oder anders formuliert: Lehrkräfte müssen den Lernenden eine adäquate Antwort auf die Frage geben können, „Wieso soll ich das lernen?“. Er begründet dies mit der Auswirkung der Antwort auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler. Wenn Lernenden eine Lerntätigkeit als wertvoll und relevant für die eigenen Ziele, Überzeugungen und vereinbar mit dem eigenen Selbstkonzept wahrnehmen, ist eine günstige Lernmotivation wahrscheinlicher:

“Relevance refers to people’s feeling or perceptions of attraction toward desired outcomes, ideas, or the other people based upon their own goals, motives, and values“ (Keller 2010, S. 98)

Sein Konzept steht damit in Erweiterung zu den bisher geschilderten Überlegungen zum Lebensweltbezug, der sich rein bildungstheoretisch begründet. Hier wird der Lebensweltbezug mit der Motivation des Lernenden begründet. Die Schlüsselfrage, die sich die Lehrkraft bei der Unterrichtsgestaltung stellen muss, ist: „In what ways will this learning experience be valuable for my students?“ (Keller 2010, S. 99). Hier zeigt sich die Passung zu den bisher referierten Konzepten von Lebensweltbezug, da dies der Frage nach epochaltypischen Schlüsselproblemen sehr ähnlich ist. Allerdings werden die Schlüsselprobleme auf Basis einer Gesellschaftsanalyse ermittelt und nicht vom Individuum selbst ausgehend. Als Quelle für die Wahrnehmung des Lerngegenstands als relevant sieht Keller „the dynamics of goal choice, psychological needs and

motives, future orientation, interest, intrinsic motivation, personal and social values, and a host affective and emotional states such as feeling of connectedness and perceived empathy“(ebd.). Dabei können die im Klafkschen Sinne ermittelten Schlüsselprobleme durchaus deckungsgleich sein mit dem Anknüpfen an Ziele, Bedürfnisse, Interessen, motivationaler Orientierung etc., da das Individuum nicht voraussetzungsfrei seine Ziele, Interessen etc. entwickelt, sondern in sozialen Kontexten bzw. als Individuum in einer Gesellschaft und deren spezifischen Rahmenbedingungen.

Bedeutsam im Zusammenhang mit dieser Arbeit ist, dass Keller auf Lewins Feldtheorie (Lewin et al. 1963) und dessen konstruktivistisches Lebensweltkonzept Bezug nimmt. Nach Lewin ist das Verhalten einer Person das Resultat aus Interaktion und der von ihr wahrgenommenen Umwelt bzw. Lebenswelt (life space, Keller 2010, S. 104; vgl. auch Kapitel 3.3 Interesse gemäß Person-Objekt-Interaktionstheorie (POI)). Keller leitet daraus ab, dass die Lebenswelt der Lernenden nicht gleichzusetzen ist mit der Lebenswelt der Lehrenden, was sich in unterschiedlichen Zielen auf beiden Seiten manifestiert. Daraus resultiert sein Verständnis von Unterrichtsgestaltung, die einen Ausgleich zwischen den beiden Welten und den Zielen auf beiden Seiten schaffen muss. Er schlägt drei Strategien vor, mit denen die Relevanz für die Lernenden erreicht werden kann:

- a. Herstellung eines Bezugs zu den Zielen der Lernenden (*relate to goals*)
- b. Anknüpfung an die Interessen der Lernenden und Vermittlung von Interesse der Lehrkraft an den Lernenden selbst (*match interest*)
- c. Herstellung von Verbindungen zu den Erfahrungen der Lernenden (*tie to experiences*)

Hervorzuheben ist, dass Keller die Lehrenden als aktiv Einflussnehmende auf motivationale Prozesse der Lernenden versteht. In seinen Vorschlägen zu *match interest* wird dies besonders deutlich: „learners will feel more interest and relevance when they feel that the teacher knows them, takes personal interest in them and cares about whether or not they succeed.“ (Keller 2010, S. 130).

Der Lebensweltbezug zu den Lernenden wird hergestellt, indem an ihre persönlichen Ziele, individuellen Interessen und Erfahrungen angeknüpft wird. Dieses Konzept von Lebensweltbezug ist daher ein am lernenden Subjekt orientiertes didaktisches Prinzip. Diese Annahmen finden sich auch in lerntheoretischen Konzepten, wie in den Vorstellungen zum situierten Lernen deutlich wird. Die Vertreterinnen und Vertreter dieser konstruktivistischen Lerntheorien gehen davon aus, dass Wissen nicht einfach vom Lehrenden auf den Lernenden übertragen werden kann, sondern einen aktiven Konstruktionsprozess der Lernenden erfordert (Mandl et al. 1995; Lipowsky 2015). Diese Wissenskonstruktion ist jedoch nicht voraussetzungsfrei, sondern findet in einer bestimmten Situation statt, wobei der Begriff *Situation* sowohl Lernmaterialien, die Lernumgebung, soziale Interaktionen als auch historische und kulturelle Kontexte erfasst (Mandl et al. 1995, S. 168). Demnach kann *Situation* in Teilen auch mit der Lebenswelt des Lernenden gleichgesetzt werden. Für den Wissenserwerb bedeutet dies, dass Wissen immer unter dem Aspekt der Übertragbarkeit und des Anwendungsbezugs geprüft wird (Mandl et al. 1995, S. 170). Für die Gestaltung von Lernumgebungen lässt sich daraus die Forderung nach *Authentizität* ableiten. Lernumgebungen sollen so gestaltet werden, dass Lernende mit „realistischen Problemen und authentischen Situationen“ umgehen, um dabei anwendbares Wissen erwerben zu können (Mandl et al. 1995, S. 171). Der Lebensweltbezug meint demnach eine bestimmte Situierung des Lerngegenstands bzw. des Unterrichts oder einer Lernaufgabe. Wird für die Lernenden eine authentische Lernsituation bereitgestellt, kann Wissen erworben werden, das in der Lebenswelt der Lernenden relevant ist und angewendet werden kann.

Auch die Geschichtsdidaktik erkennt das allgemeindidaktische Prinzip Lebensweltbezug weitestgehend an. Allerdings findet man bei historischem Lernen einen Spezialfall von Lebensweltbezug vor, der unter dem Begriff Gegenwartsbezug zum festen Fachvokabular der Disziplin gehört und verhandelt wird. Wie bereits erwähnt, wird in der Geschichtsdidaktik zwar auch der Begriff Lebensweltbezug verwendet, allerdings meist synonym für Gegenwartsbezug. Der Gegenwartsbezug stellt jedoch eine Besonderheit historischen Lernens dar und ist als solche nicht einfach gleichzusetzen

mit dem Lebensweltbegriff der Allgemeindidaktik. Im Folgenden werden daher die Besonderheiten des Gegenwartsbezugs dargelegt und dessen Beziehung zum allgemeindidaktischen Konzept des Lebensweltbezugs erörtert.

2.2 Gegenwartsbezug als Grundlage der Geschichtsdidaktik

Für den Gegenwartsbezug lassen sich in der Geschichtsdidaktik zwei theoretische Zugriffe ausmachen. Zum einen handelt sich um ein epistemologisches Merkmal von Geschichte, zum anderen um ein Prinzip der Unterrichtsgestaltung, wobei das eine für das andere als konstitutiv betrachtet wird (Buck 2012).

Im Folgenden werden zunächst die erkenntnistheoretischen und epistemologischen Zugänge zum Gegenwartsbezugs näher betrachtet. Im Anschluss daran wird basierend auf der epistemologischen Grundlage von Geschichte der Gegenwartsbezug in unterrichtlicher Perspektive erörtert.

2.2.1 Erkenntnistheoretische Grundlagen

Dem Unterrichtsfach Geschichte und der Geschichtswissenschaft sind gemein, dass sie sich mit einem *Gegenstand* beschäftigen, der eigentlich nicht mehr existiert: der Vergangenheit (Barricelli 2005). Dieses Paradoxon wird aufgelöst durch die epistemologische Grundannahme der konstruktivistisch-narrativen Geschichtstheorie (Lorenz 1997, S. 127–177), wonach der *Gegenstand* transformiert wird in eine beobachtbare, gegenwärtig existierende Form: Geschichte bzw. verschiedene, soziokulturell, politisch, national unterschiedlich motivierte Narrative (Levstik 2011). Demnach ist Vergangenheit also nicht gleichzusetzen mit Geschichte (Jenkins 2008). Der narrativen Geschichtstheorie nach muss die vergangene Wirklichkeit zugänglich gemacht werden. Vergangenheit kann überhaupt nur empirisch *beobachtet* werden, wenn uns Zeugnisse davon in Form von Quellen vorliegen. Anhand der Quellen lässt sich eine als wahrscheinlich anzunehmende Vorstellung der Vergangenheit rekonstruieren. Es handelt sich um einen kommunikativen Akt im Modus des Erzählens, in dem uns diese rekonstruierte Vergangenheit als Narration bzw. als Geschichte entgegentritt. Geschichte zeichnet sich durch diese Narrativität aus (Rüsen 1982; Barricelli 2012; White 2000).

Als Impuls jeglicher historischer Narration muss jedoch ein gegenwärtiges Erkenntnisinteresse angenommen werden, was Geschichte somit stets rückbindet an die Gegenwart (Baumgartner 1972). Oder anders formuliert, nur dann, wenn ein gegenwärtiges Wissensdefizit bezüglich der Vergangenheit von einer Gesellschaft oder einem Individuum festgestellt und als unbefriedigend wahrgenommen wird, setzt sich ein Rekonstruktionsprozess in Gang oder wird fortgesetzt auf Basis bereits vorhandener Narrationen. Besteht dieses Erkenntnisinteresse nicht, werden unter Umständen bestimmte Quellen der Vergangenheit (vorübergehend) nicht wahrgenommen, nicht aufbewahrt, nicht erforscht. Geschichte existiert nur dort, wo eine gegenwärtige Fragestellung, ein Erkenntnisinteresse, sie angestoßen hat.

Dieser geschichtstheoretischen Grundannahme ist es geschuldet, dass der Gegenwartsbezug nicht vorrangig ein geschichtsdidaktisches Prinzip bzw. eine unterrichtsmethodische Vorgehensweise darstellt, sondern nach der narrativistischen Geschichtstheorie grundsätzlich jeder Beschäftigung mit Geschichte zugrunde gelegt werden muss (Baumgartner 1972; Bergmann 1979; Buck 2012).

Für den Geschichtsunterricht stellt dies die epistemologische Voraussetzung des Lerngegenstands dar. Will der Gegenstand in seiner Beschaffenheit erfasst werden, muss entsprechend gelernt bzw. gelehrt werden, dass Geschichte nicht gleichzusetzen ist mit Vergangenheit, sondern deren Rekonstruktion ist. Es scheint daher plausibel, in der Unterrichtsgestaltung Lerngelegenheiten bzw. Erfahrungsraum zu schaffen für selbstständiges Rekonstruieren der Vergangenheit. Ein gegenwartsbezogener Unterricht verspricht dies der Theorie nach zu ermöglichen. Hier zeigt sich die unterrichtspraktische Seite des Gegenwartsbezugs, die von der eben beschriebenen epistemologischen zu unterscheiden ist.

Nicht nur in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik ist dieses erkenntnistheoretische Prinzip, mit dem sich historisches Lernen letztlich legitimiert, weitestgehend anerkannt. Auch in der angloamerikanischen Forschung zur *History Education* werden dem Geschichtsunterricht narrativistische Geschichtstheorien zugrunde gelegt und

daraus die Notwendigkeit eines reflektierten Umgangs mit solchen voraussetzungs- vollen Narrationen über die Vergangenheit abgeleitet (Levstik 2011; Wineburg 2001; Seixas 2006).

„History is evoked to provide context, meaning, and continuity, and, by the most optimistic, to nourish wisdom in making decisions in the present about the future.“ (Seixas 2006, S. 3),

schreibt Seixas in der Einführung seines Sammelbandes zur Theorie des Geschichtsbewusstseins. Geschichte wird hierbei als Instrument zur Bewältigung von Gegenwartsphänomenen verstanden. Geschichte wird gebraucht, um solche Phänomene historisch zu kontextualisieren, zu interpretieren oder im Sinne von historischer Kontinuität zu manifestieren. Seine Kritik an den Geschichtsoptimisten („the most optimistic“), die an ein Lernen aus der Geschichte glauben („making decisions in the present about the future“), verstärkt den programmatischen Gehalt dieser Aussage (ebd.). Nur wer um die Instrumentalisierung von Geschichte weiß, ist immun gegen die eigene Instrumentalisierung durch historische Argumente in Politik und Gesellschaft. Das Ziel historischen Lernens ist daher die Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins. Die Theorie des Geschichtsbewusstseins leitet sich aus den referierten erkenntnistheoretischen Grundlagen ab und liefert damit einen weiteren Begründungszusammenhang für den Gegenwartsbezug. Im Folgenden wird darum der Gegenwartsbezug aus der Theorie des Geschichtsbewusstseins abgeleitet.

2.2.2 Gegenwartsbezug und Geschichtsbewusstsein

Neben den epistemologischen Grundlagen lässt sich der Gegenwartsbezug auch anthropologisch begründen. Der Mensch ist ein erinnerndes Wesen und ist daher in der Lage, ein Bewusstsein über die Zeit und den damit verbundenen Wandel zu entwickeln. Bereits kleine Kinder erlangen zunehmend Bewusstsein und Wissen darüber, dass etwas *vorher war*. Geschichtsbewusstsein wird als „psychischer Verarbeitungsmodus historischen Wissens“ (Pandel 2014, S. 80) verstanden. Wird ein Mensch mit Geschichte, in welcher Form auch immer, konfrontiert, entwickelt sich daraus sein individuelles Geschichtsbewusstsein. Er erlangt subjektive Gewissheit darüber, was in der Vergangenheit passierte und was diese ausmacht. So entsteht eine individuelle

Vorstellung der Vergangenheit bzw. ein individuelles Konstrukt von Vergangenheit, gespeist aus gegenwärtigen Erfahrungen und gegenwärtig verfügbarem Wissen der Person. Das Geschichtsbewusstsein ist damit immer auch Bewusstsein über die Gegenwart. Die beschriebenen Gegebenheiten des Geschichtsbewusstseins implizieren eine Gegenwartsbezogenheit des historischen Lernens auf der Prozessebene. Als Ziel dieses Lernprozesses soll – normativ gewendet – das einem jedem Menschen zu eigene Geschichtsbewusstsein durch institutionalisiertes Geschichtslernen in ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein geführt werden, um „eine sinnvolle Funktion in der menschlichen Lebenspraxis zu erfüllen“ (Rüsen 2008a, S. 12). Mit einem reflektierten Geschichtsbewusstsein verbindet sich jedoch keine normative Setzung eines *richtigen* oder *guten* Geschichtsbewusstseins. Es handelt sich immer um ein individuelles Bewusstsein. Seine *Funktion* kann es dann sinnvoll erfüllen, wenn normative Setzungen der Gesellschaft, die bestimmte Geschichtsbilder propagieren, als solche erkannt und kritisch hinterfragt werden können. Damit hat das Erlangen eines reflektierten Geschichtsbewusstseins auch einen Lebensweltbezug im Sinne einer anwendungsbezogenen kulturellen Praxis. Der dem Geschichtsbewusstsein immanente Gegenwartsbezug bietet damit eine Legitimierung für das historische Lernen, das gegenwärtiger und zukünftiger Lebensbewältigung dienen soll. Mit der Festsetzung von „Geschichtsbewusstsein“ als Zentralkategorie (Schörken 1972; Jeismann 1988a) wurde die Geschichtsdidaktik ihrem Selbstverständnis nach die Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein. Für den geschichtsdidaktischen Diskurs ist damit das Geschichtsbewusstsein ein unabdingbares theoretisches Konstrukt geworden ohne das historische Lernen nicht gedacht werden kann. Vergleichsweise wenig wurde dazu bislang empirisch geforscht (Kölbl 2004a; Angvik und Borries 1997b). Die angenommenen psychischen Zusammenhänge scheinen zwar plausibel, können aber aufgrund der dünnen Forschungslage nicht zweifelsfrei belegt werden. Hier wäre eine Intensivierung der Rezeption entwicklungspsychologischer Forschung notwendig (so etwa Kölbl 2004a).

Auch international lassen sich vergleichbare Theoriediskurse feststellen, die ein Geschichtsbewusstsein annehmen, das sich durch historisches Lernen bzw. den Akt des

historischen Denkens ausgebildet und geformt werden kann (Wineburg 2001; Seixas 2006; Levstik 2011).

2.2.3 Gegenwartsbezug und Basisnarrative

Wenn das Geschichtsbewusstsein als Ausgangspunkt und Ziel für historisches Lernen legitimiert ist, muss sich in der Folge auch die Auswahl von Lerninhalten für den Geschichtsunterricht dementsprechend begründen lassen. Wie dargestellt, muss sich die Auswahl von Unterrichtsinhalten daran messen lassen, inwiefern sie einen echten Nutzen für das gegenwärtige und zukünftige Leben der Lernenden haben können. Dabei gerät der chronologisch-nationale Geschichtsunterricht, der Geschichte einem bestimmten Kanon folgend als nationale *Meistererzählung* vermittelt, in die Kritik. Die Befürworter eines solchen Geschichtsunterrichts setzen dem entgegen, dass durch das Aufbrechen der Chronologie Zusammenhänge nicht mehr verstanden werden können und die Inhaltsauswahl in die Beliebigkeit verfällt. Freilich ist Geschichte nicht voraussetzungslos. Sie manifestiert sich stets in sozialen, politisch-kulturellen Räumen und bedarf daher beim Lernen einer entsprechenden Kontextualisierung und Verortung in diesen Räumen. Gautschi et al. (2012) lösen dieses Dilemma durch die Konzentration auf sog. Basisnarrative. Sie definieren „Narrativ“ als die „in einem bestimmten Zeit-Raum-System“ existierende „konkrete Erzählung“ zu einem „ausgewählten Gegenstand“ (ebd. S. 333 f.). Die im „kollektiven Gedächtnis“ (Halbwachs 1991) verankerten Basisnarrative bestimmen den gesellschaftlichen Diskurs über Geschichte. Individuen werden mit diesen Basisnarrativen sozialisiert und entwickeln in der Auseinandersetzung damit eigene Vorstellungen von der Vergangenheit. Damit bilden Basisnarrative die Erzähllogik, mit der Geschichte in der Gegenwart der Lernenden kommuniziert und tradiert wird. Für die Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins ist die Beschäftigung mit den entsprechenden Basisnarrativen im Geschichtsunterricht daher notwendig und prädisponiert zugleich die Auswahl der Lerninhalte. Die referierten theoretischen Diskurse offenbaren eine deutliche Funktionszuschreibung für den Geschichtsunterricht: Er soll dazu befähigen, mündig an der Zivilgesellschaft zu partizipieren. Der enge Zusammenhang von historischer und politischer Bildung zeigt sich im Licht des Gegenwartsbezugs besonders offenkundig.

Ein Unterricht, der dieses Prinzip verfolgt, leistet folglich immer auch einen Beitrag zur politischen Bildung der Lernenden.

2.2.4 Gegenwartsbezug und Historical significance

Im angloamerikanischen Diskurs wird die gesellschaftlich-politische Relevanz von Geschichtsunterricht unter dem Schlagwort „historical significance“ verhandelt. Damit ist die Bedeutungszuschreibung von historischen Ereignissen und Entwicklungen für die Gegenwart gemeint (vgl. dazu Seixas 1994). In der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik findet sich dies in den Diskursen zur historischen Sinnbildung wieder (Rüsen 1990). Der Sinn bzw. die Bedeutung von Vergangenheit entsteht durch die Rekonstruktion der Vergangenheit. Die Rekonstruktion der Vergangenheit wird aus einem gegenwärtigen Interesse heraus vollzogen. Damit konstruiert sich Sinn sowohl bezogen auf die Vergangenheit und deren Spuren in der Gegenwart als auch auf die historisch gewordene Gegenwart (Pandel 2009; Wineburg 2000).

Die selbstständige Bedeutungszuschreibung kommt dabei auch einer Kompetenz historischen Lernens gleich, da das Erkennen von relevanten Vergangenheitsbezügen in der Gegenwart als lernenswerte Fähigkeit verstanden wird (vgl. dazu auch die deutschsprachigen Diskurse zu Kompetenzen historischen Denkens in Kapitel 2.3.3). Die Vorstellungen davon, was historisch bedeutsam und darum auch wissens- oder lernenswert ist, werden allerdings auch kulturell konstruiert und tradiert, so Barton und Levstik (2008):

„Ideas of historical significance are cultural constructs transmitted to members of a society in a variety of ways“ (Barton und Levstik 2008, S. 240)

In der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik findet sich dieses Konzept von Geschichte unter dem Begriff der *Geschichtskultur*, die sich als kollektives Geschichtsbewusstsein einer Gesellschaft artikuliert (Rüsen 1994, S. 5). Historische Bedeutsamkeit von vergangenen Ereignissen zu identifizieren, bedeutet daher auch, dass das Individuum die Bedeutungszuschreibung einer Gesellschaft als identitätsstiftende, kollektive Sinnggebung reflektieren kann.

In verschiedene Studien werden die Bedeutungszuschreibungen von historischen Ereignissen im Sinne von *historical significance* für das gegenwärtige Leben aus Sicht von Schülerinnen und Schüler untersucht. Barton und Levstik konnten mit einer qualitativen Interviewstudie zeigen, dass US-amerikanische Jugendliche den kollektiven Bedeutungsangeboten, die von der Idee zunehmender rechtlicher Gleichstellung und Fortschrittsgedanken geprägt sind, sehr optimistisch folgen. Sie vermuten einen Zusammenhang zu einem Geschichtsunterricht, der typischerweise die amerikanische Geschichte als Erfolgsgeschichte erzählt und damit sehr selektiv ist. Die Schülerinnen und Schüler bekunden jedoch ihr Interesse gerade für Themen, die nicht Gegenstand des Unterrichts waren, deren Auslassungen aber eine logische Konsequenz dieses typischen amerikanischen Geschichtsunterrichts seien (Barton und Levstik 2008, S. 260). Barton und Levstik fordern dementsprechend einen Geschichtsunterricht, der die nationalen Narrative nicht bloß unkritisch tradiert, sondern: „to help children discover history that is useful and relevant to their lives.“ (ebd.). Einerseits die naive Fortschrittsgläubigkeit, die der Geschichtsunterricht befördert, aber andererseits Widersprüche dazu, die die Kinder zum Beispiel in Form von rassistischer oder sexistischer Diskriminierungen in ihrem täglichen Leben erfahren, führen nicht dazu, dass die Auseinandersetzung mit Geschichte als etwas Nützliches, Lebensbedeutsames wahrgenommen wird (Seixas 2012).

Foster et al. (2008) untersuchten in einer längsschnittlichen qualitativen Interviewstudie das Konzept von Geschichte 47 englischer Schülerinnen und Schüler der 10. High-School Klasse (angestrebter Abschluss GCSE = General Certificate of Secondary Education, entspricht dem deutschen Mittleren Bildungsabschluss). Die Probanden wurden in Gruppen interviewt und mussten Schreibaufgaben bearbeiten. Ein Ziel der Studie war es, zu erkunden, wie die Jugendlichen Geschichte nutzen, um mit Problemstellungen der Gegenwart und Zukunft umzugehen. Das wichtigste Ergebnis war den Autoren der Studie nach, dass 76 % der Schülerinnen und Schüler keine Vergangenheitsbezüge herstellen. Sie erklären sich dieses Antwortverhalten mit der überwiegend gegenwartsfixierten Sichtweise der Jugendlichen. So lassen die Antworten der meisten Schüler/innen darauf schließen, dass sie die Unterschiede

von Gegenwart und Vergangenheit kaum zur Kenntnis nehmen und nicht automatisch Vergangenheitsbezüge bei der Beantwortung der Fragen herstellen (ebd. S. 4). Wenn die Verbindung von Gegenwart und Vergangenheit explizit gefordert wurde durch die Aufgabenstellung, empfanden die meisten Schülerinnen und Schüler diese Aufgabe als sehr schwierig (ebd. S. 5). Die Autoren betonen, dass es sich nicht um einen Wissenstest handelte. Unabhängig davon zeigten die meisten Schülerinnen und Schüler aber kein besonders ausgeprägtes bzw. reflektiertes Geschichtsbewusstsein. Die Autoren markieren daher Desiderate in der Forschung zu geeigneten Unterrichtskonzepten, die mehr historisches Bewusstsein für gegenwärtige und zukünftige Phänomene bei den Lernenden hervorrufen können sowie Werkzeuge zur Verfügung stellen, die helfen, sich der Auseinandersetzung mit Geschichte für die eigene Lebensbewältigung zu bedienen (ebd. S. 5).

Dieses Anliegen ist auch in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik unumstritten. Es existieren daher eine Reihe von Vorschlägen zur Unterrichtsgestaltung, die diesen Anspruch erfüllen wollen. Der Gegenwartsbezug wird in diesem Kontext auch als Unterrichtsprinzip ins Feld geführt und soll daher im Folgenden erläutert werden.

2.3 Gegenwartsbezug als Unterrichtsprinzip

Die vorausgegangenen Ausführungen zu den epistemologischen und anthropologischen Grundlagen des Gegenwartsbezugs sind die Ableitungsgrundsätze einer Geschichtsdidaktik, die den Gegenwartsbezug zum Unterrichtsprinzip erklärt. Der Gegenwartsbezug lässt sich wie eben dargelegt als epistemologisches Prinzip sowie als Voraussetzung und Ziel historischen Denkens festmachen.

Für die Unterrichtspraxis lassen sich zwei Handlungsfelder für den Gegenwartsbezug unterscheiden. Zum einen geht es im klafkischen Sinne um die Auswahl von Unterrichtsinhalten, die einen Gegenwartsbezug aufweisen und damit lebensbedeutsam sind (s.o. Ausführungen zum Lebensweltbezug). Zum anderen ist das bewusste Herstellen eines Gegenwartsbezugs ein didaktisches Verfahren, um zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu vermitteln.

Bei der Auswahl von Lerngegenständen für den Geschichtsunterricht wird der normative Charakter besonders deutlich. Da es unmöglich ist, die Gesamtheit dessen, was als Geschichte verstanden wird, zu erfassen, geschweige denn im Unterricht zu behandeln, wird eine Auswahl getroffen. Die Lerninhalte werden dabei normativ bestimmt und in ihrer Lernwürdigkeit mit der Relevanz für eine mündige, gleichberechtigte, wertorientierte und kritische Teilhabe an der Gesellschaft begründet (Bergmann 2008c). Historisch betrachtet hat sich die Begründung dem jeweiligen Zeitgeist entsprechend gewandelt. Das eben beschriebene Verständnis kann etwa seit Ende der 1960er Jahre Gültigkeit beanspruchen. Mit dem gesellschaftlichen Wandel der späten 1960er Jahre ist auch ein Paradigmenwechsel weg vom Historismus hin zu einem Geschichtsunterricht, der zum kritischen Denken und selbstständigen historischen Urteilen anleiten sollte, vonstattengegangen (vgl. Rohlfes 1988). Die Belastungen der unmittelbaren Nachkriegsjahre, die eine kritische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit eher verhinderte, lähmte zunächst auch die Fortentwicklung der Geschichtsdidaktik im Allgemeinen und des Geschichtsunterrichts im Speziellen³. Das Geschichtsbuch bzw. der Geschichtslehrer hatte die absolute Deutungshoheit inne und es wurde die eine *Geschichte* gelehrt, die zwar fachwissenschaftlich abgesichert werden konnte, jedoch didaktisch inhaltlich keinerlei Legitimierungsdruck unterlag. Didaktische Begründung der Unterrichtsinhalte war weder durch Lehrpläne vorgegeben noch von der einzelnen Lehrkraft erforderlich (Rohlfes 1988).

Damit einher ging eine Geschichtsdidaktik, die sich in einem schwierigen Spannungsverhältnis zwischen Pädagogik und der Geschichtswissenschaft zu etablieren ver-

³ Rohlfes (1988, 154 f.) weist zu Recht darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus - im Gegensatz zum privaten Raum - zwar öffentlich stattfand, aber vorwiegend als moralisch verwerflicher Sonderfall der Geschichte abgehandelt wurde. Die Frage nach der Verantwortung und (Mit-)Schuld des Einzelnen wurde jedoch ausgeklammert.

suchte. Mit den gesellschaftlichen Umbrüchen der sog. 68er Bewegung ging die Forderung nach Vergangenheitsbewältigung und vor allem nach kritischer Auseinandersetzung mit der jüngsten deutschen Vergangenheit einher (vgl. Frei 2008; Gilcher-Holtey 2005). Dies befruchtete in logischer Folge auch die Diskussion um einen *neuen* Geschichtsunterricht. Einen Geschichtsunterricht, der zur kritischen, mündigen Teilhabe an Politik und Gesellschaft befähigen und gegen nationalistische Parteinahmen immunisieren sollte. Generell kann mit dem sich wandelnden gesellschaftlichen Klima der 1960er und 1970er Jahre von einem lauter werdenden Ruf nach Reformen des Geschichtsunterrichts gesprochen werden (Süssmuth 1972). Ausgehend von der Annahme gesellschaftlicher Missstände, die vor allen Dingen auf Ungleichheit und Ungerechtigkeit basieren, forderten die Vertreterinnen und Vertreter einer emanzipatorischen Geschichtsdidaktik den Geschichtsunterricht als Vermittler einer „herrschaftsfreien, humanen Gesellschaft“ (Jeismann 1988b, S. 177). Somit hat historisches Lernen durch Betrachtung der Vergangenheit, die als defizitär bzw. abweichend von der gewünschten Gesellschaftsform erscheint, ein entsprechendes gesellschaftliches Verhalten und Handeln zum Ziel. Dabei ist der Gegenwartsbezug das Mittel der Wahl, um dies didaktisch zu vermitteln und zu reflektieren (ebd. S. 178). Zutreffend bemerkt Jeismann, dass sich dies nur bei Akzeptanz eines gemeinsamen Bezugsrahmens, sprich einer bestimmten Gesellschaftstheorie, realisieren lässt (ebd.). Hier zeigt sich der zunehmend politischere, ideologische Charakter geschichtsdidaktischer Diskurse.

Beispielhaft hierfür sind die heftigen Auseinandersetzungen um die *Hessischen Rahmenrichtlinien* aus dem Jahr 1972 (vgl. allgemein dazu: Gass-Bolm 2005, S. 307-313; ausführlich: Schreiber 2005b). Im Zuge einer umfassenden Lehrplanreform wurde das Fach Gesellschaftslehre als Fächerverbund Sozialkunde, Geschichte und Erdkunde neu konzipiert. Als oberstes Lernziel sollten die „Schüler[n] zur Teilnahme an der produktiven Gestaltung gesellschaftlicher Realität“ (Wolf 1972, S. 7) befähigt werden auf Basis der demokratischen Grundordnung des Grundgesetzes.

Für den Arbeitsschwerpunkt Geschichte bedeutete dies konkret:

„Entsprechend den allgemeinen Lernzielen wird der Stellenwert der Geschichte im Lernbereich Gesellschaftslehre bestimmt über die Klärung der Frage, inwiefern die Auseinandersetzung mit ‚Vergangenem‘ beiträgt zu einer reflektierten Einschätzung gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse. Der Gegenwartsbezug geschichtlicher Fragestellungen und Inhalte wird damit zur Grundlage für die Lernzielbestimmungen. Die hierdurch bezeichnete Aufgabe findet ihre Parallele in dem Bemühen um ein neues Selbstverständnis der Geschichtswissenschaft und beruht auf der Erkenntnis, daß die Beschäftigung mit Geschichte sich durch einen Nachweis ihrer Beziehung zu den jeweils relevanten politisch-gesellschaftlichen Problemen legitimieren muß.“ (Wolf 1972, S. 18).

Als Auswahlkriterium geschichtlicher Inhalte galt somit die Relevanz für die mündige Teilhabe an der gegenwärtigen Gesellschaft abgeleitet aus einem Disziplinverständnis, das die Arbeit der Geschichtswissenschaft ebenso zu politisch-gesellschaftlicher Relevanz verpflichtet sieht. Der Vorwurf der Kritiker, der Anteil von Geschichte im geplanten Fächerverbund *Gesellschaftslehre* sei in unverantwortlicher Weise auf einseitig politisierende und fachlich verfälschende Gegenwartsbezüge reduziert worden, brachte den Geschichtsunterricht in die öffentliche Diskussion und mit ihm auch den Gegenwartsbezug als didaktisches Auswahlkriterium (vgl. Rohlfes 1988, 161f.). Den Gegnern der vorgeschlagenen *Gesellschaftslehre* muss wohl ein starkes Misstrauen gegen die dahinter vermutete Politik unterstellt werden. Wurde doch vor allem die „Politisierung“ der Geschichte durch die Lehrplanersteller kritisiert. Dem kann jedoch entgegengehalten werden, dass das zugrundeliegende erkenntnistheoretische Verständnis von Geschichte eine solch einseitige Politisierung völlig ausschließt. Geschichte wird dabei nicht als objektiv wahr und statisch angenommen, sondern als Produkt der jeweiligen gesellschaftlichen Umstände (vgl. Wolf 1972, S. 19). Die Reflexion über Geschichte setzt daher genau hier an und hinterfragt somit auch kongruent die gegenwärtigen politisch-gesellschaftlichen Verhältnisse. Dass die Kritik ihre Ursprünge in einem objektivistischen dem widersprechenden Geschichtsverständnis hatte, ist zu vermuten. Bezeichnend ist sicherlich auch, dass Wolfgang Klafki zumindest teilweise Mitglied der Kommission für die neuen Rahmenrichtlinien war. Das kritisch-konstruktive Verständnis, das der Konzeption des neuen Fächerverbands zugrunde lag, ist unübersehbar. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auf Reekens Einlassung zum kritischen Verhältnis der Geschichtsdidaktik mit Klafkis

Schlüsselproblemkonzept (Reeken 1999). Auch in den 1990er Jahren wurden Lehrplanreformen, die durch die Fokussierung auf Schlüsselprobleme den Geschichtsunterricht modernisieren sollten, stark kritisiert (vgl. z.B. die Kritik des Geschichtslehrerverbandes am 1989 erlassenen Hauptschullehrplan für Nordrhein-Westfalen). Der Geschichtsunterricht drohe so die Wissenschaftlichkeit und Sachlichkeit zu verlieren. Reeken plädiert für einen reflektierten Umgang mit Klafkis Bildungskonzept und sieht bei richtiger Rezeption (!) weniger Gefahr als vielmehr Chance für den Geschichtsunterricht, da es einen „Begründungszusammenhang, der die Unverzichtbarkeit einer eigenständigen historischen Bildung durch die stärkere Verzahnung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft belegt“, liefert (Reeken 1999, S. 304). Dem Eindruck, dass seitdem Einigkeit zum Unterrichtsprinzip Gegenwartsbezug und zur Auswahl von Lerninhalten bestünde, ist nach wie vor zu widersprechen. Immer wieder entzündeten sich an der Frage, welche Geschichte gegenwartsrelevant und ob der Gegenwartsbezug überhaupt ein legitimes Kriterium ist, Diskussionen und Polemiken bei Lehrplanreformen. Beispiele der jüngeren Vergangenheit um die Debatten zur Lehrplanrevision in Berlin und Brandenburg erinnern sogar verblüffend an den Streit um die Hessischen Rahmenrichtlinien (Barricelli 2015; Lücke 2015; Scholz 2015).

Für den Unterricht selbst ist die Auswahl der Lehrinhalte weitestgehend durch Lehrpläne vorgegeben. In der Praxis ist darum insbesondere das didaktische Verfahren, Gegenwartsbezüge für diese Lehrinhalte herzustellen, von Bedeutung. Ziel ist es, damit die Gegenwartsbedeutung eines vergangenen Ereignisses oder Phänomens zu verdeutlichen. In der Literatur wird in diesem Zusammenhang auch der Begriff des Lebensweltbezugs angeführt, da so nicht nur zwischen Vergangenheit und Gegenwart, sondern gemäß einem Lebensweltbezug auch zwischen Kind und Sache vermittelt werden soll. Bei der Auseinandersetzung mit Vergangenheit machen Schülerinnen und Schüler Alteritätserfahrungen. Die fremde vergangene Welt kann nur verstanden werden, wenn sie sich abgleichen und rückbeziehen lässt auf die eigene Gegenwart und Lebenswelt. Daher erfordert nach Michler die Alteritätserfahrung immer auch einen Gegenwartsbezug (Michler 2007).

Die Begriffe Gegenwartsbezug und Lebensweltbezug bezogen auf die Unterrichtspraxis werden, wie bereits erwähnt, häufig synonym verwendet, wenngleich weiter oben die legitime synonyme Verwendung in Frage gestellt wurde. Die theoretische Frage ist daher, ob das Herstellen eines Gegenwartsbezugs im Unterricht dem Herstellen eines Lebensweltbezugs in Methode und Wirkung gleichkommt bzw. inwiefern sich Unterschiede identifizieren lassen. Im Folgenden wird der Gegenwartsbezug als Unterrichtsprinzip dargestellt, um im Anschluss eine Synthese beider Begriffe vorzunehmen.

2.3.1 Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit bei Klaus Bergmann

Bergmann begründet 1979 im Handbuch der Geschichtsdidaktik eine explizit geschichtsdidaktische Theorie der *Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit*. (Bergmann 1979) Das Prinzip des Gegenwartsbezugs, wie von Bergmann vorgeschlagen, lässt sich als kritisch-emanzipatorischer Ansatz in der Geschichtsdidaktik verorten und gilt inzwischen als weitestgehend anerkannt in der geschichtsdidaktischen Disziplin.

Durch die geschichtstheoretische „Notwendigkeit“ (Bergmann 1997, S. 266) des Gegenwartsbezugs lässt sich nach Bergmann die Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit von Geschichte als Legitimierung der Auswahl der Unterrichtsinhalte begründen: „(...)das geschichtsdidaktische Interesse an den Kategorien der Gegenwartsbezogenheit und Zukunftsbezogenheit ist darauf gerichtet, wie ein konkreter Bezug zwischen Gegenwart und Geschichte, zwischen Schülerinteresse und Wissenschaftswissen hergestellt werden kann.“ (ebd.). Es sei zudem Aufgabe der Geschichtsdidaktik zu erforschen, „was für gegenwärtig lebende und zukünftig handelnde Menschen wissenswert und bedenkenswert ist.“ (ebd.). Dabei setzt er „Schülerinteressen“ gleich mit dem, was als normativ wissens- und bedenkenswert gilt:

„Wird Geschichte in einem kritischen Denkkontext auf gegenwärtige und voraussehbar zukünftige Probleme bezogen, wird sie an die lebensweltlichen Interessen und Bedürfnisse der Lernenden angebunden, (...)“ (Bergmann 1997, S. 267)

Zu bemerken ist, dass es sich bei dem von Bergmann genannten lebensweltlichem Interesse nicht um individuelles Interesse im Sinne einer psychischen Disposition

handelt (vgl. dazu Kapitel 3), sondern vielmehr um ein Interesse bildungspolitischen Charakters im Sinne der Schülerinnen und Schüler. Hier offenbart sich eine häufig auftretende Unschärfe in der geschichtsdidaktischen Theorie. Es wird nicht exakt unterschieden, wann vom Interesse im Sinne von individuellem Interesse als psychische Disposition einer Person und wann vom Interesse im politischen Sinne gesprochen wird. So fordert Meier (2005) *politisch* einen Geschichtsunterricht „im Sinne einer Gegenwarts- und Zukunftsorientierung“, der „einen Sinn“ hat und es ermöglicht, „meine Fragen und meine Interessen unterzubringen“ (ebd. S. 165 f.) Bergmann argumentiert *naiv-psychologisch*, wenn er als Antwort auf die Frage, was dem Desinteresse von Schülerinnen und Schülern am Geschichtsunterricht entgegengesetzt werden kann, den gegenwarts- und zukunftsbezogenen Unterricht vorschlägt (Bergmann 2012, S. 8 f.). Beide beziehen sich jeweils auf den Gegenwartsbezug als didaktisches Prinzip. An diesem Beispiel lassen sich zwei Bezugslinien, wie der Gegenwartsbezug mit dem Begriff Interesse verbunden wird festmachen: Zum einen erfüllt der Gegenwartsbezug erkenntnistheoretisch hergeleitet einen politisch motivierten Bildungsauftrag, der sich im *Interesse* des lernenden Kindes vollziehen soll. Zum anderen wird dem Gegenwartsbezug eine *interesseinduzierende* Wirkung unterstellt, der Unterricht interessant und bedeutsam für die Schülerinnen und Schüler macht. Entsprechende empirische Studien werden jedoch nicht als Beleg hierfür angeführt. Vielmehr wird auf Aussagen von Praktikerinnen und Praktikern bzw. auf die eigene Erfahrung verwiesen. Dieses naiven Interesseverständnis wird der psychischen Komplexität des individuellen Interesses, wie es die pädagogisch-psychologische Forschung vorgelegt hat, nicht gerecht. Die Berührung von individuellen Interessen und Bedürfnissen durch einen gegenwartsbezogenen Unterricht gemäß geschichtsdidaktischer Theorien muss daher als bloßes Postulat verstanden werden. Die empirische Nachweisbarkeit gilt es auf Basis der Rezeption der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung zu prüfen.

Um Missverständnissen in dieser Arbeit vorzubeugen, ist zu beachten, dass sich die Forschungsfrage auf das *Interesse* im Sinne eines individuellen Interesses nach dem Interessenkonstrukt der Person-Gegenstands-Interaktions-Theorie des Interesses

bezieht (vgl. Kapitel 3). Die referierte geschichtsdidaktische Literatur ist unter dem erwähnten Aspekt mangelnder theoretischen Differenzierung entsprechend kritisch zu kontextualisieren.

2001 veröffentlicht Bergmann eine ausführlichere Monographie zum „Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht“ (Bergmann 2001a). Im Vorwort heißt es dazu:

„Der Gegenwarts- und Zukunftsbezug der Geschichte ermöglicht und begründet einen Geschichtsunterricht, der erkennbar mit den Großen Fragen der Gegenwart und Zukunft verbunden ist, die bereits während der Schulzeit und später noch spürbarer in die Lebensverhältnisse von jungen Menschen durchschlagen.“ (Bergmann 2012, S. 5).

Er konkretisiert seine Theorie des Gegenwartsbezugs entlang der Grundannahme eines domänenspezifischen „historischen Denkens“, das sich als ein „Sich-Erinnern, das von Schwierigkeiten in der Gegenwart ausgelöst wird“, generiert (Bergmann 2012, S. 22). Dabei lässt sich durch die Beschäftigung mit der „erkennbaren Vergangenheit“ zukünftiges Handeln vorbereiten. Basierend hierauf definiert er den Gegenwartsbezug gleichermaßen als „Zukunftsbezug“, der „die Konkretisierung der grundsätzlichen Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit historischen Denkens an historischen Sachverhalten und Entwicklungen“ (ebd.) ist. Die Auswahl der historischen Sachverhalte legitimiert sich dabei stets durch deren Bedeutsamkeit für das gegenwärtige und zukünftige Leben der Schülerinnen und Schüler. (vgl. a. Kapitel 2.1 zum Lebensweltbezug)

Wegen seiner Anbindung an Klafkis Bildungstheorie (vgl. 2.1.2 Lebensweltbezug als Allgemeindidaktisches Prinzip) lässt sich Bergmanns Konzept von Gegenwartsbezug sowohl geschichtstheoretisch als auch allgemeindidaktisch rückbinden. Bergmanns Bemühen um einen fachdidaktischen Anschluss an Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik wird auch bei seiner vorgeschlagenen (geschichts-) didaktischen Analyse deutlich. Diese erfordert wie auch bei Klafki, die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung sowie exemplarische Bedeutung des Unterrichtsgegenstands vorab zu eruieren (Bergmann 2012, S. 128). Weitgehend unproblematisch lässt sich ein Gegenwarts- bzw. Zukunftsbezug in einem nicht-chronologischen Geschichtsunterricht verwirklichen, den er deswegen auch dem chronologischen Unterricht vorzieht (Bergmann

2001b). Dabei bildet ein gegenwärtiges und absehbar zukünftiges Problem im Leben der Lernenden die Ausgangslage, um nach dessen historischen Ursachen und/oder vergleichbaren historischen Situationen im Unterricht zu fragen (Bergmann 2012, S. 130 f.).

Folglich lassen sich zwei mögliche Typen des Gegenwartsbezugs unterscheiden: der Ursachenzusammenhang und der Sinnzusammenhang.

Ursachenzusammenhang

Der Ursachenzusammenhang fragt nach den historischen Ursachen und der Genese eines gegenwärtigen Phänomens. Üblicherweise muss sich diese Ursachenforschung auf die Betrachtung der Neueren und Neuesten Geschichte und der Zeitgeschichte beschränken, da hier meist die Ursachen gegenwärtiger Probleme zu finden sind (Bergmann 2012, S. 34). Anders verhält es sich mit dem historischen Ursachenzusammenhang. Hier wird ein historisches Ereignis oder Phänomen in seiner diachronen Entwicklung betrachtet (Bergmann 2012, S. 38). Das Wissen um die Genese und die Voraussetzungen gegenwärtiger Phänomene bezeichnet Bergmann als notwendiges „Informationswissen“ (ebd. S. 34), dass mit dem Ziel der Erkenntnis, dass ohne (Vor)wissen zur Geschichte keinerlei Bewertung von Gegenwärtigem möglich ist, vermittelt werden soll (ebd.). Beispiele für typische Ursachenzusammenhänge sind die Herkunft von Straßennamen, der semantische Wandel von Wörtern oder Konfliktursachen aktueller Krisen (vgl. Tabelle 1).

Sinnzusammenhang

Bei der Herstellung von Sinnzusammenhängen werden Vergangenheit und Gegenwart hinsichtlich eines bestimmten Phänomens vergleichend betrachtet. Dabei können Parallelen aber auch Differenzen beobachtet werden, die Vergangenheit und Gegenwart sinnhaft zueinander in Beziehung setzen. Für die Betrachtung sind zum Beispiel in der Gegenwart beobachtbare Wertediskussionen wie die Gleichstellung von Mann und Frau möglich. Durch die Auseinandersetzung mit vergangenen Diskursen, z.B. zur Gleichstellung oder einem anderen Sachverhalt, kann nach Bergmann ein sog.

„Orientierungswissen“ (Bergmann 2012, S. 40) erworben werden. Dieses Wissen ermöglicht eine reflektierte und differenzierte Auseinandersetzung mit der Gegenwart. Gleichzeitig kann gelernt werden, die „Eigenart und Differenz des Vergangenen“ (ebd.) auszuhalten und als wertvoll wahrzunehmen im Sinne einer Alteritätserfahrung (Alavi 2004). Dabei wird gerade auf letzteres besonders Wert gelegt, da gegen die Kritik der Gefahr von simplifizierenden Analogiebildungen immer auch die Dignität des Historischen betont und herausgearbeitet werden müsse.

Als Ausgangspunkt für Sinn- oder Ursachenzusammenhänge können die vielfach auftretenden „Vergangenheitsbezüge“ in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen dienen (vgl. Tabelle 1):

Sachverhalte und Begriffe des Alltags begegnen den Lernenden in ihrem alltäglichen Leben und werden oft nicht bewusst als historisch entstanden wahrgenommen. Die Sprachgeschichte, insbesondere der semantische Wandel bzw. die Etymologie von Begriffen, bietet ein sehr weites Feld an Anknüpfungsmöglichkeiten. Dabei sollen die Lernenden *die Geschichtlichkeit* z.B. ihres alltäglichen Sprachgebrauchs lernen zu identifizieren und zu begründen. (Bergmann 2012, S. 61)

Quellen wie historische Bauwerke, Denkmäler, Friedhöfe, Stadtmauern, alte Familienfotos, Dokumente etc. sind *Materielle Überbleibsel der Vergangenheit*, die als Ausgangspunkt zur Erforschung von Ursachen- oder Sinnzusammenhängen für die Lernenden verwendet werden können. Die *Gegenwärtigkeit von Vergangenheit*, die die Quellen bezeugen, soll dabei von den Schülerinnen und Schülern erkannt werden. (ebd. S. 61f.)

Errungenschaften bzw. Hypothesen der Vergangenheit bilden zwei Seiten einer Medaille von historischen Werturteilen (Weymar 1970; Rösen 1997). Auch hier ist das didaktische Ziel, den Lernenden zu vergegenwärtigen, dass die Vergangenheit bis heute positive wie negative Auswirkungen auf unser Zusammenleben hat. Dieser Typ von Vergangenheitsbezug entfaltet die politischste Kraft von gegenwartsbezogenem Unterricht. Übergeordnetes Bildungsziel ist dabei die Demokratieerziehung (vgl. dazu

auch die Bildungsziele der Fachlehrpläne Geschichte der Länder, siehe auch Kapitel 2.3.5)

Das Feld der *Geschichtskultur* bietet sich zu guter Letzt in seiner ganzen Bandbreite, von Histotainment-Formaten (Näpel 2012) bis zu klassischen geschichtskulturellen Phänomenen wie Denkmälern und Gedenktagen als Fundus für gegenwartsbezogenes Lernen. Vergangenheitsbezüge sollen ein Lernen ermöglichen, das Geschichte da „vertief[en]t, wo und wann sie ihnen [den Schülerinnen und Schülern, KJ] begegne[n]t und sie sie brauchen“ (Bergmann 2012, S. 63). Dies ist insbesondere für das weite Feld der Geschichtskultur zutreffend, da Schülerinnen und Schüler dort meist unreflektiert mit Geschichte bzw. historischen Narrationen konfrontiert werden, deren Konstruktivität und Perspektivität möglicherweise nicht erkannt werden (Pandel 2012b).

Tabelle 1 Vergangenheitsbezüge, Bergmann 2012, S. 63 (eigene Darstellung).

Vergangenheitsbezüge	Sachverhalte und Begriffe des Alltags	Materielle Überbleibsel der Vergangenheit	Errungenschaften der Vergangenheit	Hypothesen der Vergangenheit	Geschichtskultur
Beispiele	<ul style="list-style-type: none"> • „Rechts-Links“ • „Blue Jeans“ • „Boycott“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Bauwerke • Denkmäler • Friedhöfe 	<ul style="list-style-type: none"> • Menschenrechte • Rechtliche Gleichstellung von Frauen 	<ul style="list-style-type: none"> • Palästina-Konflikt • Diskriminierung von Frauen 	<ul style="list-style-type: none"> • Gedenktage • Werbung mit Geschichte • Comics
Didaktisches Ziel					
Erkenntnis von ..	Geschichtlichkeit der Gegenwart	Gegenwärtigkeit von Vergangenheit	Gegenwärtigkeit von bewahrenswerter Vergangenheit	Gegenwärtigkeit von belastender Vergangenheit	Gegenwärtigkeit von Geschichte und Probleme der Geschichtskultur

Bergmanns Monographie zum Gegenwartsbezug (Bergmann 2012) versteht sich als Anleitung und methodische Hilfestellung für Lehrkräfte und bemüht sich daher verständlicherweise um Anschaulichkeit und maximalen Anwendungsbezug. Dieser Pragmatik ist es jedoch geschuldet, dass dabei ein sehr normativ anmutendes Verständnis von *gutem* Geschichtsunterricht dominiert. Die wenigen Belege für die Wirksamkeit des Unterrichtsprinzips muten eher anekdotenhaft an und lassen jeglichen empirischen Beweis missen. So rekurriert Bergmann bereits in der Einleitung auf das Zitat eines Hauptschullehrers, der vom anfangs begeisterten, später „mäßig interessiert“ und „häufig lustlosen“ Geschichtsschüler berichtet (Bergmann 2012, S. 7). Die Lösung dieser Miserere könne nur der „*Neue Geschichtsunterricht*“⁴ sein, „der danach fragt, wann, wo und wie man Geschichte und historische Erinnerung in den alltäglichen Lebenszusammenhängen gebrauchen kann“ (Bergmann 2012, S. 9). Unter wissenschaftlichen Kriterien müssen diese naiven Alltagsableitungen freilich in Frage gestellt werden. Nichtsdestotrotz scheinen Bergmanns Annahmen plausibel, zumal empirische Studien einen Interessenverlust von Jugendlichen mit Einsetzen der Pubertät nachweisen konnten (Daniels 2008; vgl. auch Kapitel 3).

Entsprechend der damaligen Forschungsgepflogenheiten der Disziplin leitete Bergmann seine Theorie des Gegenwartsbezugs aus der narrativen Geschichtstheorie ab (Mayer und Pandel 1976, S. 31). Demzufolge sind auch die unterstellten Wirksamkeiten des Gegenwartsbezugs nicht auf empirische Forschung zurückzuführen. Vielmehr sind sie als normatives Postulat zu verstehen, das sich aus der Legitimationslogik des Unterrichtsfachs Geschichte ergibt. Eine empirische Ausrichtung der Geschichtsdidaktik (Borries 1990) erfordert aber die kritische Prüfung der bestehenden Theorien und unter Umständen auch deren Revision auf Basis von empirischen Forschungser-

⁴ Hervorhebung im Original

gebnissen. Der Nachweis der interessenförderlichen Wirksamkeit des Gegenwartsbezugs stellt in diesem Sinne noch ein Desiderat dar und soll daher in dieser Studie untersucht werden.

2.3.2 Der Gegenwartsbezug im Kategoriensystem von Ulrich Mayer und Hans-Jürgen Pandel

Ein ebenfalls in den 1970er Jahren veröffentlichtes Konzept, das einen expliziten Gegenwartsbezug ausweist, stellen die „Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse“ von Ulrich Mayer und Hans-Jürgen Pandel dar (Mayer und Pandel 1976). Vor dem Hintergrund des Streits um die Hessischen Rahmenrichtlinien legten die Autoren einen Kriterienkatalog vor, der der Unterrichtsanalyse und Beobachtung dienen sollte und die „Eigen-Art des Geschichtsunterrichts in der historisch-politischen Bildung auf den Begriff bringen und sie in der fachspezifischen Unterrichtskommunikation identifizierbar machen soll“ (Mayer und Pandel 1976, S. 5). Ihr Kriterienkatalog ist deshalb erwähnenswert, weil sich damit abermals die bildungspolitische Sprengkraft des Gegenwartsbezugs in der Disziplingeschichte belegen lässt. Hier werden das Legitimierungsbedürfnis der Disziplin und der Anspruch, das Spezifische historischen Lernens sichtbar zu machen, erneut deutlich. Mayer bewertet das gemeinsame Werk retrospektiv als „provoziert durch die Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre“ und als den Versuch, das „Typische, Charakteristische und Unverwechselbare der historischen Bildung und des historischen Lernens“ festzustellen (Mayer 2005). So erscheint bemerkenswert, dass man den Geschichtsunterricht als Teil der politischen Bildung sieht und vice versa, sich aber dennoch um Abgrenzung zum Politikunterricht bemüht. Die wissenschaftstheoretische Einbettung dieses Kategoriensystems ist bedeutsam bezüglich der Herleitung des Lebensweltbezugs von historischem Lernen: Mayer und Pandel beziehen sich nämlich explizit auf die Geschichtstheorie als Bezugsdisziplin der Geschichtsdidaktik. Es sei Aufgabe der Geschichtsdidaktik, „in fachdidaktischer Reflexion“ zu eruieren, inwiefern die „Ergebnisse“ der Geschichtstheorie zur „Bewältigung von Lebenssituationen heute lebender Menschen“ beitragen können. (Mayer und Pandel 1976, S. 31).

Das Kategoriensystem umfasst insgesamt 16 Kategorien. Dabei werden auch die *Bezogenheit der Geschichte auf die eigene Situation*, der *Gegenwartsbezug* und die *Identifikation* als Analysekriterium genannt. Alle drei Kriterien stellen die Frage, inwiefern der Unterricht lebensbedeutsam für die Lernenden ist.

Für die Kategorie *Gegenwartsbezug* reklamieren die Autoren wesentliche Charakteristika historischen Denkens (ebd. S. 51): die unausweichliche Gebundenheit des denkenden Subjekts an die eigene Gegenwart und die damit verbundene Perspektivität. Hier wird die erkenntnistheoretische Herleitung des *Gegenwartsbezugs* deutlich. Es sei die Aufgabe der Didaktik, zu einem „reflektierten“ *Gegenwartsbezug* zu führen, der Subjektgebundenheit und Perspektivität historischen Denkens bzw. Vergangenheitsdeutungen berücksichtigt (ebd. S. 52). Wie Bergmann sehen Mayer und Pandel den *Gegenwartsbezug* nicht bloß als Ursachenzusammenhang, sondern auch als Sinnzusammenhang (ebd. S. 56). Auch hier hallt ein gewisser Rechtfertigungsdruck wider, der sich aus der Diskussion um die Hessischen Rahmenrichtlinien zur Gesellschaftslehre 1972 (Wolf 1972) und dem Vorwurf simplifizierender *Gegenwartsbezüge* ergibt.

Die Frage nach dem Identifikationspotenzial (Kategorie *Identifikation*) des Unterrichts begründen die Autoren damit, dass sich durch die Sozialisation des Subjektes als denkendes Wesen in der jeweiligen Gegenwart die Identifikation des/der Lernenden mit seiner/ihrer Gegenwart ausdrücke. Dabei sind gegenwärtige individuelle oder kollektive Werte und Normen für historische Denkprozesse konstitutiv (ebd. S. 56), weswegen Unterricht darauf Rücksicht nehmen soll.

Unklar lassen die Autoren allerdings, wie sich die Kategorien und somit auch der *Gegenwartsbezug* als Qualitätsmerkmal von Geschichtsunterricht tatsächlich empirisch nachweisen lassen. Sie schlagen ein Verfahren der Unterrichtsbeobachtung vor, das z.B. die Sprache, also die Unterrichtskommunikation, in den Blick nimmt (ebd. S. 113 f.). Die „Beobachtungsmerkmale“ sollen anhand „sprachlicher Indices“ (ebd. S. 118) festgemacht werden. Für den *Gegenwartsbezug* werden dazu Phrasen wie „heute

aber“; „das ist heute ähnlich/anders“; „jetzt“ (ebd. S.118) vorgeschlagen. Bei der Analyse soll nach diesen sprachlichen Hinweisen gesucht werden. Diese Hinweise sollen dann die Basis für die qualitative Einschätzung des Unterrichts bilden. Den Nachweis der Validität und Reliabilität dieses Verfahrens bleiben Mayer und Pandel allerdings noch schuldig. Dies ist möglicherweise der Entstehungszeit geschuldet und der Tatsache, dass sich die Disziplin als eigenständige Wissenschaft innerhalb der Geschichtswissenschaft damals erst in den Anfängen befand und noch nicht über geeignete Forschungsmethoden verfügte. Es muss daher als verdienstvoll angesehen werden, dass man sich überhaupt der Frage widmete, wie Geschichtsunterricht unter wissenschaftlichen Kriterien analysiert werden kann. Das Kategoriensystem ist damit disziplingeschichtlich von Bedeutung und ist ein Beleg für die starke Rückbindung des Gegenwartsbezugs an die Geschichtstheorie.

Mayer (2005) veröffentlichte 2005 eine Überarbeitung des Kategoriensystems, das hinsichtlich des Gegenwarts- und Lebensweltbezugs unverändert blieb. Gautschi (2011) entwickelte das Instrument weiter und legte es seiner Studie zum *Guten Geschichtsunterricht* zugrunde (s. u.).

2.3.3 Gegenwartsbezug in den geschichtsdidaktischen Kompetenzmodellen

Auch neuere geschichtsdidaktische Diskurse implizieren den Gegenwartsbezug als unverzichtbares Element historischen Lernens wie die derzeit diskutierten Kompetenzmodelle und Vorschläge zu Qualitätskriterien für den *Kompetenzorientierten Geschichtsunterricht* zeigen. Als Reaktion auf die Veröffentlichung der PISA-Studien begann sich auch die Geschichtsdidaktik mit der Kompetenzorientierung historischen Lernens auseinanderzusetzen (Pandel 2012b). Dazu wurde eine Reihe von Modellen vorgeschlagen, die bisher allerdings nur teilweise empirisch bestätigt werden konnten. Es existiert bis dato kein einheitliches Verständnis über Kompetenzen historischen Lernens. Allerdings lassen sich hinsichtlich des Gegenwartsbezugs einige Gemeinsamkeiten der Modelle feststellen, die im Folgenden dargestellt werden.

„Guter Geschichtsunterricht“ von Peter Gautschi (2011)

Peter Gautschi legt seiner umfangreichen empirischen Studie „Guter Geschichtsunterricht“ ein eigenes Kompetenzmodell sowie einen Katalog an Gütekriterien zur Bewertung von Geschichtsunterricht zugrunde, den er aus verschiedenen bereits bestehenden Vorschlägen aus Allgemein- und Geschichtsdidaktik (Mayer und Pandel 1976; Mayer 2005; Barricelli und Sauer 2006; Kramis 1990) entwickelte. Dabei schlägt er insgesamt sechs Gütekriterien mit passenden Indikatoren vor, mit deren Hilfe die „gelungene Umsetzung“ im Unterricht festgemacht werden könne (Gautschi 2011, S. 97–98). Auf Grundlage dieses Kriterienrasters (vgl. Tabelle 2; grau markiert sind Gütekriterien im Sinne eines Lebenswelt- und Gegenwartsbezugs) wertete Gautschi 41 videografierte Geschichtsstunden aus 15 verschiedenen Schulen verschiedener Kantone der Schweiz aus. Dabei kommt er durch Abgleich mit Expertenurteilen, Schüler- und Lehrereinschätzungen zu dem Ergebnis, dass die Bezogenheit des Themas auf die Situation der Lernenden übereinstimmend als Gütekriterium guten Geschichtsunterrichts identifiziert werden konnte (Gautschi 2011, S. 243).

Als „Schlüselfaktor“ für guten Geschichtsunterricht sieht Gautschi kompetenzorientierte Lernaufgaben (vgl. dazu auch Kapitel 4), die einen „Bezug zu den Lernenden anbieten“ (Gautschi 2011, S. 254). Dabei stellt er eine Aufgabe als Beispiel vor, die die Herstellung eines Gegenwartsbezugs in Form eines Sinnzusammenhangs erfordert (Gautschi 2011, S. 251–252). Hier zeigt sich das Herstellen eines Gegenwartsbezugs als Kompetenz, die die Schüler/innen durch die Lernaufgabe erlernen sollen.

Tabelle 2 Kriterienraster Guter Geschichtsunterricht (Gautschi 2011, S. 97; eigene Darstellung).

1. Bedeutsames Thema	a) Thema entspricht den Vorgaben der Richtlinien, des Lehrplans oder des Lehrmittels
	b) Am Thema werden aktuelle und künftige Schlüsselprobleme der Gesellschaft gespiegelt.
	c) Am Thema werden Regelmässigkeiten, Grundprinzipien oder Zusammenhänge gespiegelt.
2. Thematisierung von menschlichem Handeln in gesellschaftlicher Praxis	a) Menschen als Handelnde werden sichtbar.
	b) Herrschaft und Partizipation werden thematisiert.
	c) Armut und Reichtum sowie Arbeit werden thematisiert.
	d) Kultur wird thematisiert.
3. Thematisierung von Veränderungen in der Zeit und von Entwicklungszusammenhängen	a) Zeitpunkt, Dauer und Abfolge von Ereignissen und Prozessen werden präzise bezeichnet.
	b) Ursachen, Voraussetzungen von Ereignissen und Handlungen werden benannt.
	c) Folgen, Wirkungen von Ereignissen und Handlungen werden benannt.
	d) Unterschiede und Phänomene in verschiedenen Zeiten werden bezeichnet.
	e) Veränderungen werden dargestellt.
	f) Mögliche alternative Verläufe werden dargestellt.
4. Sachrichtigkeit, Multiperspektivität, Kontroversität	a) Inhalte (Phänomene, Sachverhalte, Personen) sind sachrichtig thematisiert.
	b) Inhalte sind multiperspektivisch thematisiert.
	c) Inhalte sind mit kontroversen Materialien thematisiert.
5. Bezogenheit des Themas auf die Situation der Lernenden	a) Thema hat einen Bezug zum Leben, Erlebniswelt und zu den Erfahrungen der Lernenden oder ermöglicht neue Erfahrungen
	b) Thema bietet Identifikations- oder Distanzierungsmöglichkeit
	c) Thema löst bei Lernenden Gefühle aus.
	d) Thema interessiert die Lernenden.
	e) Thema ermöglicht den Lernenden eine eigene Position oder Haltung einzunehmen.
6. Exemplarische und zielgruppenangepasste Repräsentation von Geschichte	a) Vergangenes wird durch verständliche Texte sichtbar repräsentiert.
	b) Vergangenes wird durch exemplarische Bilder oder Filme veranschaulicht.
	c) Inhalt wird mit Hilfe von verständlichen Karten, Statistiken, Zeitenstrahl und anderen Medien differenziert thematisiert.
	d) Repräsentationen sprechen mehrere Wahrnehmungskanäle an.

Gautschis Kompetenzmodell „Historisches Lernen“ (Gautschi 2011, S. 48–54) versteht sich als Prozess-Strukturmodell und basiert auf den Annahmen der Trias historischen Denkens aus Sachanalyse, Sachurteil, Werturteil (Weymar 1970; Jeismann 2000) sowie Rüsens Vorstellung vom historischen Denken als heuristischem Regelkreis (Jeismann 2000; Rösen 2008b): Am Anfang des Denkzyklus steht eine Frage oder Vermutung in Bezug auf die Vergangenheit. Dieser Frage wird in Form einer Sachanalyse nachgegangen. Das Sachurteil bildet das Ergebnis der Sachanalyse und leistet eine historische Einordnung des entsprechenden Phänomens. Das Werturteil ist die Bewertung und Beurteilung des historischen Phänomens in seiner Bedeutung für die Gegenwart. Gautschi konstatiert, dass Schüler/innen beim historischen Lernen auf folgende Sinnfragen stoßen:

„Was ist der Sinn, den ich der Beschäftigung mit dem Universum des Historischen entnehme?“

„Wieso soll ich mich mit Geschichte beschäftigen?“

„Wie hängt das Vergangene mit dem Gegenwärtigen zusammen, und was bedeutet dies für mich und die Zukunft?“ (Gautschi 2011, S. 50)

Damit wird eine Schülerhaltung angenommen, die die Sinnhaftigkeit von Geschichtsunterricht in Frage stellt bzw. Antworten auf diese Fragen erwartet. Dies wiederum erfordert einen Unterricht, der die Relevanz des Lerngegenstands für die Lernenden offenlegt bzw. Angebote macht, die Relevanz für das eigene Leben zu erkunden. Ein Unterricht, der dies zu leisten vermag, wäre ganz im Sinne Bergmanns ein Unterricht mit Gegenwarts- und Zukunftsbezug (s.o.).

Im Zentrum des Modells steht das historische Erzählen und damit übergeordnet die *Narrative Kompetenz*, die sich in vier Teilkompetenzen ausdifferenziert: *Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit*, *Erschließungskompetenz für historische Quellen und Darstellung*, *Interpretationskompetenz für Geschichte* und *Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung*. (Gautschi 2011, S. 48–54)

Gautschi orientiert sich in seinen Ausführungen zu lebensweltlich relevanten Lernaufgaben bzw. relevantem Unterricht an den theoretischen Überlegungen von Bergmann (2012, 2008a). So führt er als Beispiel für eine Lernaufgabe mit gesellschaftlicher Relevanz, das Herstellen eines Sinnzusammenhangs auf: „Vergleich des Lebens während des 2. Weltkriegs mit dem heutigen Leben“ (Gautschi 2011, 251 f.). Dabei sollten die Schüler/innen die Unterschiede und Gemeinsamkeiten beschreiben. Abschließend wurden sie aufgefordert, im Sinne eines Werturteils die heutigen Probleme Europas und der Schweiz in den Blick zu nehmen, um die Frage zu beantworten, ob und inwiefern etwas aus der Geschichte gelernt worden sei. Durch den Vergleich – so Gautschis Aufgabenanalyse – könnte „den Lernenden zu einer neuen Perspektive auf das heutige Leben und zu einer Ausdifferenzierung des Geschichtsbewusstseins“ verholfen werden (ebd. S. 252). Auch hier offenbart sich ein Gegenwartsbezug, dem ein Lebensweltbezug im Sinne gesellschaftlicher Relevanz zugeschrieben wird. Die Leistung und Besonderheit von Gautschis Kompetenzmodell liegt in der Tatsache, dass es aus der Unterrichtsbeobachtung heraus entwickelt wurde und in konkreten Unterrichtssituationen reflektiert wurde. Dabei ist es das einzige Modell, das die Abnehmerseite von Unterricht berücksichtigt, indem es auch Schülereinschätzungen des Unterrichts in die Analyse einfließen lässt, auch wenn die Ergebnisse noch keinen ausreichenden Nachweis für die im Modell postulierte Lernwirksamkeit leisten, da wichtige Einflussvariablen wie Schülermotivation oder der Lehrereinfluss unberücksichtigt bleiben. Dies bedeutet nicht, dass eine positive Motivationslage der Schüler/innen nicht den Annahmen des Modells entsprechend entstanden sein könnte, was aber durch weitere Studien nachzuweisen wäre.

Kompetenzmodell von Michael Sauer (2006)

Seinem eigenen Anspruch nach entwickelte Sauer ein pragmatisches Kompetenzmodell, das eine hohe Umsetzbarkeit für die Praxis leisten soll. Er unterscheidet drei Kompetenzbereiche: *Sachkompetenz*, *Deutungs- und Reflexionskompetenz* und *Medien- und Methodenkompetenz*. Für jeden Bereich formuliert er mehrere Fähigkeiten, die Schüler/innen beherrschen sollen, sowie Erkenntnisse, die sie erlangen sollen. Für den Bereich Deutungs- und Reflexionskompetenz wird der Unterbereich

Gegenwartsbezüge herstellen genannt, der folgende Fähigkeiten und Erkenntnisse umfasst:

„Die Schülerinnen und Schüler können Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart finden und die historische Bedingtheit heutiger Phänomene erkennen.“

„Sie können historische Situationen durch Vergleich und Analogiebildungen auf die Gegenwart beziehen.“

„Sie können aus Wissen und Einsichten über die Vergangenheit Beurteilungsmaßstäbe und Handlungsanleitungen für die Gegenwart gewinnen.“ (Sauer 2006, S. 11)

Als Begründung für diese Auswahl führt er an, dass jegliche Beschäftigung mit der Vergangenheit aus einem gegenwärtigen Interesse heraus unter gegenwärtigen Beurteilungsmaßstäben geschehe. Das Ziel sei, „Einsichten und Lehren“ für die Gegenwart zu erlangen. Es sei damit Aufgabe des Geschichtsunterrichts, Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, Gegenwartsbezüge zu erkennen und zu reflektieren. In diesem Zusammenhang schlägt er als Systematisierungsvorlage von Gegenwartsbezügen Bergmanns Typologie vor (Sauer 2007, S. 43). Die Ausweisung des Gegenwartsbezugs als Kompetenz rührt von den erkenntnistheoretischen Grundlagen her, die die Rekonstruktion der Vergangenheit durch das in der Gegenwart handelnde Subjekt begründen.

Sauers Modell weist damit als einziges Modell das Herstellen von Gegenwartsbezügen explizit und wörtlich als Kompetenz aus. Dies mag am pragmatischen Anspruch des Modells liegen und der damit verbundenen operativen Konkretheit. Sein Modell ist daher auch als Antwort und Gegenmodell zu den abstrakteren Modellen der Disziplin zu verstehen (Sauer 2008). Hier ist zugleich die Stärke des Modells zu sehen, das dem Anspruch der Unterrichtspraxis zumindest formal gerecht zu werden scheint. Die vorgeschlagenen Kompetenzen sind sehr klar formuliert und geben Auskunft über das konkrete Schülerhandeln. Dabei muss allerdings kritisch bemerkt werden, dass auch dieses Modell bislang nur in Teilbereichen empirisch überprüft wurde

(so etwa Hartmann 2008). Doch dies sieht auch der Autor selbst als ein grundsätzliches Problem der bislang vorgelegten Vorschläge zu historischen Kompetenzen (vgl. Sauer 2006, S. 10).

FUER Geschichtsbewusstsein (Körber et al. 2007)

Das Modell der Forschungsgruppe FUER *Geschichtsbewusstsein* (Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein) basiert ebenfalls auf der narrativen Geschichtstheorie und geht von einem konstruktivistischen Geschichtsverständnis aus. Die Autorengruppe legt Rüsens Regelkreismodell Historischen Denkens zugrunde (Rüsen 1983) und leitet daraus Kompetenzen historischen Denkens ab.

Historisches Denken zeige sich in der Auseinandersetzung mit „historischen Narrationen“ und sei demnach eine „elaborierte Form[en] des lebensweltlichen Umgangs mit Geschichte, welcher letztlich in der Orientierungsfunktion [von Geschichte, KJ] begründet ist“ (Schreiber et al. 2006, S. 15). Nach Ansicht der FUER-Gruppe initiiert eine anfängliche „Verunsicherung“ bzw. ein bestimmtes Interesse durch eine daraus resultierende Frage an die Vergangenheit die Beschäftigung mit Geschichte (Schreiber et al. 2006, S. 19). Der Frage liegt ein Bedürfnis nach Orientierung zugrunde. Der „Orientierung Suchende bzw. Gebende“ ist nach Schreiber gebunden an die eigene Gegenwart, da „vergangene Erfahrungen in die Gegenwart hineinragen, in der Gegenwart aufgegriffen und neu belebt werden“ (Schreiber 2007, S. 240). Durch die Ausbildung der sog. historischen Orientierungskompetenz kommt dem Gegenwartsbezug eine zentrale Bedeutung für den Kompetenzerwerb einerseits und die Legitimierung dieser Teilkompetenz andererseits zu. Schreiber bezieht sich für die Legitimierung der Orientierungskompetenz auf die theoretischen Annahmen Rüsens zu den Grundprinzipien des historischen Denkens (Schreiber 2007, S. 248). Rüsen nimmt an, dass jedem Menschen ein für das historische Denken bestimmendes Bedürfnis nach historischer Orientierung eigen sei. Dieses Orientierungsbedürfnis sei von existentieller Bedeutung für die Lebenspraxis des Individuums in einer Gesellschaft (Rüsen 2008a). Schreiber leitet demnach die Orientierungskompetenz aus einem le-

benspraktischen Zusammenhang ab. Auch hier wird ein Lebensweltbezug von Geschichte im Sinne eines Anwendungsbezugs deutlich. Orientieren als wesentliches Merkmal historischen Denkens erfüllt damit eine wichtige Aufgabe für die gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe eines Menschen. Orientierungskompetenz wird im FUER-Modell in drei Kernkompetenzen differenziert: „Kompetenzen zur Reflexion und Erweiterung des Welt-, Fremd- und des Selbstverstehens“, „Kompetenz zur Reflexion und Erweiterung der Handlungsdispositionen“ und die „Kompetenz zur Reorganisation des eigenen Geschichtsbewusstseins“ (Schreiber 2007, S. 247).

Vor allem die Kernkompetenz *Reflexion und Erweiterung des Welt-, Fremd- und Selbstverstehens* berühre insbesondere den „Gegenwarts- und Lebensweltbezug historischen Denkens“, da sich die Fähigkeit des Einzelnen darin zeige, inwiefern er oder sie in der Lage sei, „das Verhältnis historischer Ereignisse, Gegeben- und Begebenheiten, Zustände und Prozesse zu seiner eigenen Welt und Zeit zu überdenken“ (Schreiber 2007, S. 251). Nach Bergmann ist dies die Fähigkeit, Sinnzusammenhänge herzustellen und zu reflektieren (vgl. Kapitel 2.3.1).

Die FUER-Gruppe sieht ein „Bedürfnis nach Orientierung“ jedem Menschen als naturhaft gegeben. Hier muss jedoch auf die problematische alltagssprachliche Verwendung des Begriffs „Bedürfnis“ hingewiesen werden. Ein Bezug zu empirisch belegten Bedürfnis-Theorien wird nicht hergestellt. Ein „Orientierungsbedürfnis“ müsste aber zunächst ausreichend operationalisiert werden, will es als Basis von Kompetenzerwerb angenommen werden, vor allem, wenn es wie hier geschehen, als Grundbedürfnis des Menschen konzeptualisiert wird (zum Bedürfnisdiskurs vor dem Hintergrund von Grundbedürfnisansätzen vgl. Mägdefrau 2007). Sinnvollerweise müsste das Konzept des „Orientierungsbedürfnisses“ angebunden werden an eben die bestehenden Konzepte zu menschlichen Grundbedürfnissen, soll damit Lernen beobachtet oder gar Lernerfolg gemessen werden können. So böte etwa das Konzept der *basic psychological needs* (Deci und Ryan 2008) durchaus Anknüpfungsmöglichkeiten. Die Bedeutung der Bedürfnisse nach Kompetenzerleben, Autonomie und sozialer

Eingebundenheit für die Motivation und den Lernzuwachs konnte vielfach nachgewiesen werden (Ryan und Deci 2017). Zu untersuchen wäre etwa, ob dem Bedürfnis nach Orientierung durch die Beschäftigung mit Geschichte nicht das Bedürfnis der sozialen Eingebundenheit zugrunde liegt. Mit sozialer Eingebundenheit ist das Bedürfnis eines Menschen gemeint, sich einer sozialen Gruppe wie der Familie, der Peers oder auch einer Gesellschaft zugehörig zu fühlen. Es ist plausibel, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Familiengeschichte bzw. der Geschichte der Gesellschaft, in der man lebt, ein Gefühl von Zugehörigkeit begünstigen kann. Die Beschäftigung mit der Familiengeschichte zum Beispiel führt auch zur Auseinandersetzung mit dem Normen- und Wertewandel der Familie. Das Abgleichen der eigenen Wertvorstellungen mit denen der Familie über mehrere Generationen hinweg kann die Zugehörigkeit zur eigenen Familie stärken – vorausgesetzt eine Identifikation mit den Familienwerten ist möglich. Für den Kompetenzerwerb würde dies bedeuten, dass durch die Beschäftigung mit Geschichte das Gefühl nach sozialer Zugehörigkeit befriedigt werden könnte, womit eine wichtige motivationale Voraussetzung für historisches Lernen erfüllt wäre.

Kompetenzmodell von Hans-Jürgen Pandel (2012b)

Hans-Jürgen Pandels Modell ist eines der ältesten Kompetenzmodelle der Geschichtsdidaktik. In Reaktion auf die PISA-Studien veröffentlichte er 2005 seine Vorschläge zur Kompetenzorientierung mit dem sehr programmatisch anmutenden Titel „Geschichtsunterricht nach PISA“. Als Ziel kompetenzorientierten historischen Lernens sieht er die Ausbildung von Geschichtsbewusstsein. Er betont, dass dieses Ziel in der Unterrichtsrealität häufig keine volle Entfaltung erfahren kann und warnt vor den Gefahren eines fehlinterpretierten Konzepts von Geschichtsbewusstsein:

„Wichtig ist aber, dass wir auch ernst nehmen, was das Konzept des Geschichtsbewusstseins impliziert, wenn es darum gehen soll, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu verbinden: Gegenwart bezieht sich auf die Geschichtskultur, die die Schülerinnen und Schüler umgibt, und auf die zukünftige Lebenspraxis der Jugendlichen. Die Schwächen zeigen sich. Die Praxis nimmt oft keine Verknüpfung mit dieser Zieldimension vor, (...)“ (Pandel 2012b, S. 8–9)

Auch Pandel vertritt damit einen Gegenwartsbezug im Sinne eines Lebensweltbezugs. Er begründet die Kompetenzorientierung außerdem damit, dass die Verknüpfung historischen Wissens mit der Gegenwart überhaupt nur dann gelingen könne, wenn die dazu notwendigen Kompetenzen zur Verfügung stehen. Ein reine Ereignisgeschichte vermittelnder Unterricht vermöge dies nicht zu leisten, da dazu bloß reproduktives Wissen nicht ausreiche. Dazu seien Fähigkeiten notwendig, mit denen das notwendige Wissen situationsadäquat bereitgestellt werden könne, um die entsprechenden Verknüpfungen und Schlussfolgerungen ziehen zu können (Pandel 2012b, 25 f.). Das Modell umfasst vier Kompetenzbereiche: die *Geschichtskulturelle Kompetenz*, *Gattungskompetenz*, *Interpretationskompetenz* und *Narrative Kompetenz*.

Interessant ist hierbei, dass dem Konzept von Lebenswelt in Bezug auf historisches Lernen der Bereich der Geschichtskultur zugeordnet wird (Pandel 2012b, S. 40). Die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ist geprägt von der jeweiligen Geschichtskultur. Dementsprechend ist ein kompetenzorientierter Geschichtsunterricht dann lebensweltbezogen, wenn geschichtskulturelle Phänomene zum Gegenstand von Unterricht gemacht werden. Pandel sieht darin eine Orientierungsfunktion. Die Geschichtskultur ist ein regelloses Feld, in dem Geschichte mit unterschiedlicher Intention und unterschiedlichem Anspruch verwendet, vermittelt, gedeutet, verändert, verfälscht oder auch missbraucht wird. Für eine mündige Teilhabe an der Geschichtskultur einer Gesellschaft sind Fähigkeiten notwendig, mit denen die geschichtskulturellen Codes entschlüsselt werden können. Schülerinnen und Schüler sollen in der Lage sein, zu erkennen wer, wie, warum mit Geschichte umgeht (Pandel 2012b, 42 f.). Damit zeigt sich auch der Anspruch eines klaren Anwendungsbezugs historischer Kompetenzen für die Lernenden.

Historical Reasoning von Jannet van Drie und Carla van Boxtel

Die Autorinnen entwickelten ihr Modell zum *historical reasoning* gemäß der Annahme, dass historisches Denken bzw. Argumentieren nicht bloße Wissensaneignung ist: „students not only acquire knowledge of the past, but also use this knowledge for

interpreting phenomena from the past and the present.“ (van Drie und van Boxtel 2008, S. 88). Das Modell umfasst sechs miteinander verknüpfte Komponenten, die als historische Denkopoperationen aufgefasst werden können: *asking historical questions, use of sources, contextualization, argumentation, use of substantive concepts, use of meta-concepts*. Es impliziert das Herstellen von Gegenwartsbezügen in den verschiedenen Komponenten: ein gegenwärtiges Erkenntnisinteresse und das Fragen nach historischen Ursachen (*asking historical questions*) sowie die Einordnung, Kontextualisierung und Beurteilung historischer Ereignisse und Phänomene in Bezug bzw. in Abgrenzung zu heute (*contextualization, argumentation*).

Fazit

Das Herstellen eines Gegenwartsbezugs gilt als Fähigkeit des historischen Denkens. Diese Annahme kann ausnahmslos bei allen gängigen Kompetenzmodellen der Geschichtsdidaktik gefunden werden, was die Bedeutung des Prinzips unterstreicht. Außerdem lässt sich eine Doppelfunktion des Gegenwartsbezugs ableiten. Zum einen wird mit der Fähigkeit, Gegenwartsbezüge herstellen zu können, ein wichtiges Bildungsziel historischen Lernens verfolgt. Es wird damit angenommen, dass es eine lebensbedeutsame und damit lernwürdige Fähigkeit darstellt, Gegenwartsbezüge herstellen zu können. Zum anderen gilt der Gegenwartsbezug als Unterrichtsprinzip hinsichtlich der didaktischen Aufbereitung und Gestaltung der Lerninhalte. Im letztgenannten Sinne kommt dem Gegenwartsbezug die Bedeutung eines Lebensweltbezugs auf Ebene der Unterrichtsgestaltung gewissermaßen als Aufgabe und notwendige Kompetenz der Lehrkraft zu. Der Gegenwartsbezug wird als didaktische Mittel genutzt, um den Lerngegenstand, eine Aufgabe bzw. das Unterrichtsetting so zu situieren, dass das Herstellen von Gegenwartsbezügen für die Lernenden erlern- und erfahrbar wird.

2.3.4 Lebensweltbezug in der subjektorientierten Geschichtsdidaktik

Der aktuelle Diskurs zur subjektorientierten Geschichtsdidaktik (Ammerer et al. 2015b) ist eigentlich eine Wiederaufnahme eines didaktischen Konzeptes der 70er

Jahre (Bernhardt 2015). So beziehen sich die Vertreterinnen und Vertreter dieses Diskurses etwa auf den emanzipatorisch-kritischen Ansatz von Kuhn (Kuhn 1974) oder auf die Konzepte von Geschichtsbewusstsein nach Jeismann, Rüsen, Pandel und von Borries (Jeismann 1988a; Rüsen 2008a; Pandel 2012b; Borries 1999), denen eine Hinwendung hin zum lernenden Subjekt und die Abkehr von „genormten Lehrinhalten“ gemeinsam ist (Ammerer et al. 2015a). Man wolle „die Schüler/-innen mit ihrem je individuellen historischen Orientierungsbedürfnis und persönlichen Lernvoraussetzungen in den Mittelpunkt der geschichtsdidaktischen Bemühungen stellen“ (ebd. S. 6). Die Diskursvertreter/innen verstehen die dezidierte Betonung der Subjektorientierung als notwendige Konkretisierung und Bereicherung der Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (ebd.). Der Fokus in der geschichtsdidaktischen Kompetenzforschung liegt, wie auch in anderen Disziplinen zu beobachten, noch sehr stark auf der Entwicklung von Messinstrumenten (vgl. z.B. Trautwein et al. 2017). Dabei, so die Annahme der Autorinnen und Autoren, bestehe die Gefahr, die Schülerinnen und Schüler als Subjekte des Kompetenzerwerbs aus den Augen zu verlieren. Dieser Auffassung ist insofern zuzustimmen, als den wichtigen individualpsychologischen Motivationsprozessen als Voraussetzung für den Kompetenzerwerb bislang noch zu wenig Aufmerksamkeit in der geschichtsdidaktischen Kompetenzforschung geschenkt wurde. Im Sammelband von Ammerer und Kollegen (2015) werden auch empirische Studien, die den Anspruch der Subjektorientierung erheben, berichtet. Allerdings ist das Verhältnis von theoretischen und empirischen Beiträgen von zehn zu drei gleichsam problematisch wie symptomatisch: Problematisch deshalb, weil eine Geschichtsdidaktik, die sich der Subjektorientierung verschreibt, eine Theoriebildung braucht, der eine methodisch überzeugende empirische Erforschung der Subjekte zugrunde liegt. Symptomatisch deshalb, weil die theoretischen Überlegungen in der Geschichtsdidaktik zwar bestehen, der Schritt hin zur empirischen Erforschung aber nur sehr zögerlich geschieht. Ebenfalls symptomatisch (alle Studien des Sammelbandes sind dafür als Beispiel geeignet) ist dabei die kaum stattfindende Rezeption der relevanten pädagogisch-psychologischen Lehr-Lernforschung. Die individu-

ellen Lernvoraussetzungen berücksichtigen zu wollen, ohne Erkenntnisse der pädagogisch-psychologischen Lernforschung miteinzubeziehen, erscheint wenig erfolgversprechend. So kann den Bemühungen um eine subjektorientierte Geschichtsdidaktik ein wichtiges Anliegen zugeschrieben werden, dem aber der notwendige und konsequente Paradigmenwechsel von der theoretischen Geschichtsdidaktik hin zur empirischen Geschichtsdidaktik, die sich selbstbewusst und selbstbestimmt in der empirischen Lehr-Lernforschung verortet, folgen muss.

2.3.5 Gegenwarts- und Lebensweltbezug in den Lehrplänen

Im Zuge der Kompetenzorientierung setzten bundesweit auch umfangreiche Lehrplanreformen ein. Exemplarisch soll hier aufgrund der geographischen Verortung der eigenen Studie die Lehrplanreform in Bayern betrachtet werden. Es lassen sich jedoch vergleichbare Entwicklungen in allen anderen Bundesländern der BRD feststellen.

Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildung (ISB) in Bayern erarbeitet derzeit in verschiedenen Lehrplankommissionen neue, kompetenzorientierte Lehrpläne für alle Unterrichtsfächer und alle Schularten. Der sog. LehrplanPlus umfasst eine Reform aller Lehrpläne von Grundschule bis Gymnasium. In den jeweiligen Fachprofilen Geschichte für das Gymnasium und die Realschule wird postuliert, dass „die Schülerinnen und Schüler bei der Begegnung mit Geschichte Kompetenzen [erwerben], die sie bei der Herausbildung einer eigenen Identität unterstützen, die ihnen helfen, sich in ihrer Lebenswelt zu orientieren und die sie dazu anregen, Gegenwart und Zukunft vor dem Hintergrund eines historischen Bewusstseins erfolgreich mitzugestalten.“ Auch für die Mittelschule, in der Geschichte im Fächerverbund Geschichte/Politik/Geographie unterrichtet wird, lautet der Auftrag im Fachprofil ähnlich: „die Schülerinnen und Schüler [erwerben] die notwendigen Grundlagen, um die Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vor allem ihrer Lebenswelt im Alltag miteinander zu verknüpfen und an der gegenwärtigen Geschichtskultur aktiv mit-

zuwirken.“ (Institut für Schulqualität und Bildungsforschung 2016). Auch hier artikuliert sich die Forderung nach einem gegenwartsbezogenen Unterricht mit Lebensweltbezug (s.o.).

Die Kommissionen haben ein eigenes Kompetenzstrukturmodell für Geschichte entwickelt, das sich anlehnt an Empfehlungen der Bayerischen Konferenz für Geschichtsdidaktik und allen Geschichtslehrplänen schulartübergreifend zugrunde gelegt wurde (Bayerische Konferenz für Geschichtsdidaktik: Michler et al. 2012). Das Modell weist ebenfalls eine Orientierungskompetenz aus, die die Jugendlichen befähigen soll, „sich auf grundsätzlichere Weise in Geschichte und Gegenwart zu orientieren, um mit komplexen Frage- und Problemstellungen in einer globalisierten Welt umgehen zu können“. Weiter heißt es:

„Orientierungskompetente Schülerinnen und Schüler beziehen ihr Denken und Handeln auch auf die Geschichte, indem sie das eigene Weltbild hinterfragen, Selbst- und Fremdbilder reflektieren und sich als Mitgestalter einer interkulturellen Gesellschaft betrachten. Dabei entwickeln sie wertebasierte Maßstäbe für ihr Handeln und gestalten ihr Leben selbstbestimmt und mündig.“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2017)

Auch hier zeigt sich der Anspruch eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts, der Schülerinnen und Schüler für das Leben in einer Gesellschaft vorbereiten soll. Die Lebensperspektive der Kinder und Jugendlichen wird dabei auf das Leben in einer pluralistischen Gesellschaft fokussiert. Dabei geht es nicht primär um die didaktische Vermittlung von Inhalten, sondern um einen konkreten bildungspolitischen Anspruch: Das historische Lernen in der Schule hat dem Leben in der Gesellschaft zu dienen. Daraus muss sich aber eine gegenwartsbezogene bzw. lebensweltbezogene Didaktik ableiten. Soll dies gelingen, muss den Lernenden der Zusammenhang von Geschichte und Gesellschaft heute und die grundsätzliche Historizität von Gesellschaft didaktisch vermittelt werden. Das erfordert Gegenwarts- und Lebensweltbezüge in der Unterrichtsgestaltung, Aufgabenstellung und Materialauswahl. Beispielhaft sei hier auch auf eine Handreichung des ISB „Geschichte ist über-

all“ (Ehrenpreis und Koller 2012) verwiesen, die die konkrete Forderung nach Lebensweltbezügen für kompetenzorientiertes Geschichtslernen dem Band programmatisch voranstellt (Koller 2012).

2.4 Gegenwartsbezug und Alteritätserfahrung

Der Gegenwartsbezug steht scheinbar in einem Widerspruch zur Alteritätserfahrung. Ein weit verbreiteter Vorbehalt gegen den Gegenwartsbezug ist die Befürchtung, dass das Fremde und von der Gegenwart abweichende nicht mehr zum Tragen käme, weil alles dem Diktat der Gegenwartsorientierung unterworfen werde. Daher würde die das historische Lernen auszeichnende Alteritätserfahrung und das Einüben von Fremdverstehen zu kurz kommen. Allerdings ist das Gegenteil der Fall, da das Herstellen von Gegenwartsbezügen eine Fähigkeit ist, die immer auch ein Fremdverstehen erforderlich macht. Für das Verstehen des Fremden ist ein Bezug zur eigenen Lebenswelt und Erfahrung unabdingbar. Erst durch den Abgleich des eigenen mit dem Fremden kann ein Verstehensprozess in Gang gesetzt werden. Damit ist die Gefahr, die Buck formuliert, (Buck 2012, S. 298) zu entkräften, denn nur ein falsch verstandener Gegenwartsbezug birgt diese Gefahr überhaupt. Außerdem würde eine so verstandene Gegenwartsorientierung von historischem Lernen gegen das eigene epistemologische Prinzip verstoßen, suggeriert diese Annahme doch, dass es Bereiche der Geschichte gäbe, die einen Gegenwartsbezug haben und andere nicht. Dem ist jedoch aus erkenntnistheoretischer Sicht zu widersprechen, da jede Beschäftigung der Vergangenheit immer eine gegenwartsbezogene ist. Oder um es mit Pandels Worten pointierter auszudrücken:

„Die populäre Metapher von der ‚Reise in die Vergangenheit‘ ist die Lebenslüge der Geschichtsdidaktik, da sie es erlaubt, Geschichte und Gegenwart getrennt zu halten. Wir können weder in die Vergangenheit reisen noch unsere Schülerinnen und Schüler dorthin schicken. Geschichte ist kein exterritorialer Ort, der draußen vor der Tür der Gegenwart liegt. Ebenso sind Erinnerungen nicht Vergangenes, sondern Gegenwärtiges.“ (Pandel 2002, S. 158).

Zugleich liegt der Befürchtung ein weiteres Missverständnis zugrunde. Das Herstellen von Gegenwartsbezügen bedeutet eben nicht die simplifizierende Darstellung eines Masternarrativs vom ewigen Fortschritt der Welt. Es erfordert die kritische Reflexion

von dem was in der Gegenwart an Vergangenheit rekonstruiert wird. Dazu gehört auch das Feststellen von Unterschieden und die Erkenntnis, dass die Vergangenheit abweicht von der eigenen Gegenwart und Lebenswirklichkeit. Das Beispiel, das Buck zur Unterstreichung seiner These vom „Eigenrecht der Vergangenheit“ anbringt, mutet daher fast absurd an: „Nur, weil es auch in der Antike, im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit Frauen gegeben hat, sind ihre Lebensumstände mit denen moderner Frauen nicht einfach vergleichbar.“ (Buck, S. 299). Zunächst wird hier eine Selbstverständlichkeit konstatiert: der „einfache“ Vergleich ist freilich niemals möglich. Außerdem zeugt es von einer mangelnden Kenntnis der Frauengeschichte: Die implizite Aussage, dass Frauen heute anders leben als in der Antike, kommt einer Binsenweisheit gleich. Die Annahme, dass deren Leben aber nicht vergleichbar sei, ist schlichtweg falsch. Der Hinweis, dass moderne Kategorien wie Emanzipation nicht ohne Weiteres anwendbar seien für vergangenen Verhältnisse und Ereignisse, mag zutreffend sein, nichtsdestotrotz kann die Geschichte der Emanzipation der Geschlechter bei der Betrachtung antiker Verhältnisse ansetzen und zu sinnvollen und brauchbaren Erkenntnissen für das gegenwärtige Leben führen. Wer bei Vergleichen nur an das Suchen nach Gleichem denkt, verkennt, dass auch das Auffinden der Unterschiede zum Vergleich gehört und lehrreich sein kann. Es ist sehr wohl möglich, einen historischen Sinnzusammenhang auch bei diesem Thema herzustellen, ohne dabei das Gesetz der Alterität oder den Eigenwert von Vergangenheit zu verletzen. Die Auswahl von Bildungsinhalten muss sich unabhängig davon immer auch kritisch hinterfragen lassen und bedarf immer der Rechtfertigung. Der bloße Hinweis auf die Dignität des Historischen rechtfertigt noch keine Inhaltsauswahl für den Geschichtsunterricht (Hamann und Wenzel 2015).

2.5 Lebensweltbezug als Spezial- bzw. Idealfall des Gegenwartsbezugs

Die Ausführungen zeigen, dass sich das Unterrichtsprinzip Lebenswelt- und Gegenwartsbezug sowohl theoretisch in der Allgemeinen Didaktik wie in der Geschichtsdidaktik verorten und legitimieren lässt. Die pragmatische Legitimierung durch Lehrpläne und Curricula bekräftigt die Annahme einer Dominanz des postulierten Unterrichtsprinzips und unterstreicht dessen Bedeutung für den Geschichtsunterricht. Die

Analyse des Diskurses zeigt aber auch, dass, wenn vom Gegenwartsbezug als Unterrichtsprinzip gesprochen wird, die Idee des Lebensweltbezugs meistens schon mitgedacht wird. Trotz großer semantischer Überschneidungen bedeuten die beiden Begriffe wie oben dargestellt aber nicht das Gleiche. Daher soll an dieser Stelle ein Fazit gezogen werden, das Gemeinsamkeiten und Unterschiede resümiert und eine semantische Auffassung für diese Arbeit vorschlägt. Dabei soll auch die allgemeindidaktische mit der geschichtsdidaktischen Vorstellung von Lebensweltbezug in Einklang gebracht werden.

Lebensweltbezug und Gegenwartsbezug in dieser Arbeit:

Eine brauchbare, weil klar operationalisiert und aus der Logik von Lernaufgaben entwickelte Definition von Lebensweltbezug bietet der Vorschlag von Kleinknecht und Kollegen/innen. Sie definieren den Lebensweltbezug einer Aufgabe als „Relation zwischen domänenspezifischen Fachwissen und der Erfahrungs- und Lebenswelt der Lernenden“ (Kleinknecht et al. 2011, S. 335). Dabei zeichnet sich der Lebensweltbezug durch eine bestimmte Qualität aus, mit der die Lebenswelt des Lernenden berührt wird. Die Verbindung von Lebenswelt und Lerngegenstand entsteht durch die Einbettung des Lerninhalts in einen entsprechenden lebensweltlichen Kontext und eine Instruktion, die die Relevanz der Aufgabe für das Leben des Lernenden kommuniziert (vgl. auch Kapitel 4).

Für Lebenswelt wird in dieser Arbeit wie oben erläutert (vgl. Kapitel 2.1.1) eine gesellschaftlich-kulturell und damit sozialisatorisch bedingte subjektive Konstruktion von Wirklichkeit angenommen. Damit kommt der Lebenswelt eine Zwitterstellung aus individueller Erfahrung und sozial geteilter Wirklichkeit zu.

Was bedeutet dies nun bezogen auf das Fach Geschichte? In Anlehnung an Gautschis Prozessmodell zum historischen Lernen (Gautschi 2011) und den eben erläuterten allgemeindidaktischen Lebensweltbezugsbegriff wird Lebensweltbezug beim historischen Lernen für diese Arbeit wie folgt definiert:

Lebensweltbezug beim historischen Lernen ist die Relation des Lerngegenstands aus dem Universum des Historischen und der individuellen Lebenswelt des Lernende.

Da jeder Rekonstruktion von Vergangenheit ein Gegenwartsbezug immanent ist, hat jeder Lebensweltbezug auch einen Gegenwartsbezug. Weil die Lebenswelt eines Individuums jedoch durch individuelle Sozialisationserfahrungen limitiert ist, ist nicht jeder Gegenwartsbezug auch ein Lebensweltbezug. Dies soll an einem hypothetischen Beispiel erläutert werden: Zwei Schülerinnen derselben Klasse nehmen am selben Geschichtsunterricht bei derselben Lehrkraft teil. Das Thema der aktuellen Sequenz lautet „Flucht und Vertreibung ab 1945“. Die Lehrkraft bezieht dabei auch gegenwärtige, aktuelle Fluchtbewegungen mit ein. Zweifelsohne wird damit ein Gegenwartsbezug hergestellt, indem ein lebensbedeutsames, gesellschaftlich relevantes Thema im Unterricht aufgegriffen wird. Inwiefern besitzt dieses Thema aber einen Lebensweltbezug für die zwei Schülerinnen? Hier ist die Antwort weniger eindeutig. Stellt man sich vor, dass die Schülerin A selbst mit ihrer Familie fliehen musste, wird ihre Lebenswelt im Gegensatz zur Lebenswelt der Schülerin B ohne Fluchthintergrund in anderer Weise berührt. Dies muss einen Lebensweltbezug für Schülerin B aber nicht ausschließen. Es wäre in diesem Fall auch denkbar, dass es Vorfahren von ihr gibt, die 1945 fliehen mussten oder sie mit Schülerin A befreundet ist und daher über die Beziehung zu einer geflüchteten Person ebenfalls persönlich betroffen ist. Ein anderer Schüler wird aber möglicherweise überhaupt keinerlei persönliche Erfahrung mit dem Thema Flucht gemacht haben. Diese individuellen Voraussetzungen sind ursächlich dafür, dass der Gegenwartsbezug, den das Thema zwar für alle Schülerinnen und Schüler hat, für jede und jeden einzelne/n aber einen unterschiedlichen Lebensweltbezug hat. Dies stellt ein Dilemma für die Gestaltung von Geschichtsunterricht dar, da im schlimmsten Fall niemandes Lebenswelt berührt wird und die gewünschte Lebensbedeutsamkeit von Geschichte von den Schülerinnen und Schülern nicht wahrgenommen wird.

Eine systematische empirische Forschung zum Lebenswelt- und Gegenwartsbezug für das Fach Geschichte gibt es bislang nicht. Es lassen sich vereinzelt Studien dazu finden, die im Wesentlichen zwei Forschungsbereichen zugeordnet werden können: Studien zu Einstellungen und Handeln von Geschichtslehrkräften sowie Studien zur

Schülerwahrnehmung von Geschichte. Zu Einstellungen und Handlungen von Geschichtslehrkräften liegen Ergebnisse vor, die die Bedeutung des Unterrichtsprinzips aus Sicht der Lehrkräfte belegen. Messner und Buff (2007) stellten in ihrer Fragebogenstudie fest, dass 90 % der befragten Lehrkräfte (N = 155) die Gesellschafts- und Gegenwartsorientierung als wichtiges Ziel des Geschichtsunterrichts sehen (vgl. auch Kapitel 4.2). Befunde zur Wahrnehmung von Geschichtsunterricht geben Hinweise darauf, dass Lebenswelt- und Gegenwartsbezüge im Sinne einer subjektiven Relevanzzuschreibung und Lebensbedeutsamkeit des Unterrichts fungieren (z.B. Waldis und Buff 2007; vgl. Kapitel 3.6.3).

Die hier vorgestellte Studie hat zum Ziel, die angenommene Wirksamkeit von Lebenswelt- und Gegenwartsbezügen empirisch zu überprüfen. Die Frage ist daher, ob sich Gegenwartsbezüge identifizieren lassen, die es wahrscheinlicher machen, dass die Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern berührt wird bzw. Geschichte als etwas Lebensbedeutsames und Interessantes erfahren wird. Die Arbeit sucht an dieser Stelle bewusst den interdisziplinären Anschluss zur Pädagogischen Psychologie. Die dort vorliegenden theoretischen Konzepte zum Interesse eines Menschen weisen eine hohe Anschlussfähigkeit für die Geschichtsdidaktik auf. Zudem ermöglichen die bereits vorliegenden Forschungsergebnisse aus der Interessenforschung wertvolle Ableitungen für die motivationalen Bedingungen des historischen Lernens. Im folgenden Kapitel werden daher das pädagogisch-psychologische Interessenkonstrukt vorgestellt sowie relevante Forschungsergebnisse berichtet.

3 Das Pädagogisch-Psychologische Interessenkonstrukt

3.1 Interesse im Kontext von Bildung und historischem Lernen

Interessen sind für schulisches Lernen von essenzieller Bedeutung. Zum einen gelten sie als wesentliche Einflussgröße auf die motivationale Disposition beim Lernen (Krapp 1998, S. 185). Wer mit Interesse lernt bzw. interessengeleitet handelt, tut dies – so die Annahme – mit günstiger Lernmotivation (Schiefele 1991). Dies wiederum macht Interesse zu einem starken Prädiktor für Lernerfolg bzw. Leistung (Krapp 1998, S. 185; Schiefele et al. 1993). Zum anderen gilt die Ausbildung von Interessen als wichtiges Bildungsziel (Laegeler 2005; Wittemöller-Förster 1993; Schiefele et al. 1979). Hans Schiefele, der mit Manfred Prenzel als Mitgründer einer erziehungswissenschaftlich-psychologischen Interessentheorie gilt (Wittemöller-Förster 1993), sieht Interesse als Voraussetzung für das Erziehungsziel der Mündigkeit, denn

„[...] Interessen werden von Wertüberzeugungen bestimmt, an denen sich die Selbstbestimmung der Person orientiert. Interessen liegen vor allem vor, wo der Mensch Entscheidungsmöglichkeiten in besonderem Maße für sich beansprucht, wo er fähig sein möchte, zu urteilen, zu handeln, zu widersprechen.“ (Schiefele 1978, S. 251)

Die Grundannahme ist, dass den individuellen Interessen eines Menschen dessen persönliche Werte zugrunde liegen, die wiederum als charakterliche Basis einer mündigen Persönlichkeit unverzichtbar sind. Damit existieren Interessen nicht losgelöst von der Person oder fallen dieser zufällig zu, sondern zeichnen das Wesen eines Menschen in besonderem Maße aus. Die Interessen eines Menschen verbinden ihn wie das Werte- und Normensystem mit anderen Menschen bzw. machen ihn von anderen unterscheidbar. Damit geben Interessen dem Individuum auch Orientierung in seinem Handeln und seinen Entscheidungen.

Diese Orientierungsfunktion weist Berührungspunkte zur historischen Orientierungskompetenz auf (vgl. auch 2.3.3 Gegenwartsbezug in den geschichtsdidaktischen Kompetenzmodellen). Die Fähigkeit *zu urteilen, zu handeln, zu widersprechen* wird auch im Sinne der historischen Orientierung als notwendig betrachtet. Die kritisch reflektierende Auseinandersetzung mit historischen Sachverhalten oder geschichts-

kulturellen Phänomenen mit dem Ziel der Orientierung in der gegenwärtigen Gesellschaft erfordern ständiges (Be-)urteilen, entsprechendes Handeln und notfalls auch Widerspruch und Kritik. Die dahinterliegenden Wertüberzeugungen entsprechen dem, was die Geschichtsdidaktik mit einem *selbstreflexivem und reflektiertem Geschichtsbewusstsein* artikuliert (Pandel 2014).

Das Bewusstsein über Historizität, Konstruktivität, Retrospektivität und Partialität von Geschichte ist nach Auffassung der Geschichtsdidaktik die Voraussetzung dafür, dass das Individuum Geschichte beurteilen, in der Geschichtskultur seiner Lebenswelt handeln und Deutungen der Vergangenheit stets kritisch reflektieren und ihnen gegebenenfalls widersprechen kann. Versucht man die Theorie des Interesses mit der Theorie des historischen Lernens bzw. des Geschichtsbewusstseins zu verbinden, so wird offensichtlich, dass das eine Voraussetzung für das andere zu sein scheint.

Auch Annette Kuhn artikuliert in ihrer Einführung in die Didaktik der Geschichte (1974) die Bedeutung von Interesse im Kontext historischer Bildung. Sie fordert,

"daß der Geschichtsunterricht vom Schüler, vom Schülerinteresse, von der Schülerbetroffenheit und von den nur mit Hilfe empirischer, sozialwissenschaftlicher Methoden zu erfassenden Sozialisationserfahrungen des Schülers auszugehen hat." (1974, S. 7)

Dies ist zugleich eine Legitimation für die Auswahl der Inhalte im Geschichtsunterricht, die sich an der Passung zu den Lernenden und deren Interessen, Bedürfnissen und Vorerfahrungen messen lassen soll. Interessant ist hier auch der Bezug zu den sozialwissenschaftlich empirischen Methoden, den die deutschsprachige Geschichtsdidaktik bis auf wenige Ausnahmen über Jahrzehnte kaum gesucht hat (Borries 1990). Erst in jüngerer Zeit, lassen sich vermehrt Bestrebungen feststellen, die empirische Wende auch in der Geschichtsdidaktik zu vollziehen (Bracke et al. 2014). Dem Interesse als psychische Disposition des Menschen, wie es in der psychologisch-pädagogischen Forschung diskutiert wird, wurde – obwohl theoretisch ideal anschlussfähig und ertragreich – bislang kaum Aufmerksamkeit in der geschichtsdidaktischen Forschung geschenkt. So ist auch Kuhns Interessebegriff vorrangig von Habermas Begriffs des *emanzipatorischen Erkenntnisinteresses* (Habermas 1968) hergeleitet: „(...)

die kritische Fachdidaktik [begründet] Schülerinteresse auf die Kategorie des erkenntnisleitenden Interesses an Emanzipation“ so Kuhn (Kuhn 1997, S. 358). Diesem Verständnis nach wird Interesse als bildungspolitisches Kriterium gesehen, wonach Bildungsinhalte *im Interesse* des Kindes zu dessen Emanzipation ausgewählt werden sollen. Zwar erwähnt sie auch die Psychologie als wissenschaftliche Bezugsquelle ihres Interessebegriffs, bleibt dabei aber eher unkonkret. Neben deutlicher Abgrenzungen etwa zur behavioristischen Lernpsychologie, in der „Schülerinteressen zu einem gegenstandsunabhängigen Ausfluß momentaner Reize“ degenerieren würden (ebd. S. 359), bleibt ihre „psychologische Grundlegung“ des Interessebegriffs mit dem Hinweis, die „neuere Geschichtsdidaktik“ suche aufgrund theoretischer Schwächen der Entwicklungs- und Lernpsychologie darüber hinaus Anschlussmöglichkeiten in der Sozialpsychologie (ebd.), sehr vage. So zutreffend ihre Kritik an einer gegenstandunabhängige Betrachtung von Interesse ist, so bedauerlich ist es, dass sie noch in der 5. Auflage des Handbuchs Geschichtsdidaktik 1997 den Diskurs der Münchner Person-Gegenstandstheorie des Interesses (Schiefele et al. 1983) unerwähnt lässt. Bedauerlich deshalb, weil damit eine Chance vertan wurde, den Interessebegriff der Geschichtsdidaktik an diesen hoch anschlussfähigen Diskurs der pädagogischen Psychologie anzubinden. Betont die Münchner Interessentheorie doch gerade die Gegenstandsspezifität des Interesses. Auch mit Erscheinen des Handbuchs Methoden im Geschichtsunterrichts im Jahr 2008 (Mayer et al. 2013) und der damit forcierten Ablösung des veralteten Handbuchs Geschichtsdidaktik als Standardwerk wurde diese Chance erneut verpasst ebenso wie mit Erscheinen des zweibändigen Werks Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts im Jahr 2012 (Barricelli und Lücke 2012). Beide Werke verzichteten schlichtweg auf ein eigenes Kapitel zu Interesse bzw. eine Definition des Begriffs.

Im Folgenden soll daher eine Verankerung des pädagogisch-psychologischen Interessenkonstrukts in der geschichtsdidaktischen Theorie unternommen werden. Dazu wird zunächst eine Begriffsklärung vorgenommen und die Darstellung des theoretischen Konstrukts Interesse der Pädagogischen Psychologie erläutert. Die Konzepte

werden dabei auf hypothetische Fälle historischen Lernens bezogen. Für die Verankerung in der Geschichtsdidaktik wird am Unterrichtsprinzip Lebenswelt- und Gegenwartsbezug die Anschlussfähigkeit des Interessekonzepts aufgezeigt.

3.2 Der Begriff Interesse

Für den Begriff *Interesse* lassen sich verschiedene Bedeutungszugänge feststellen. Es existieren alltagssprachlich geprägte und wissenschaftliche Bedeutungszuschreibungen. Auf den alltagssprachlichen Gebrauch soll hier einleitend eingegangen werden, da die unterrichtliche Praxis häufig von diesen Vorstellungen geprägt wird. Und auch in der Geschichtsdidaktik wird der Begriff uneindeutig gebraucht, ohne dass immer eine klare Begriffsdifferenzierung stattfindet. Der oben zitierte Interessebegriff von Kuhn ist ein Beleg dafür. Bei Sichtung der Literatur kristallisieren sich drei Bedeutungen von Interesse heraus: ein (bildungs-)politisches Interesseverständnis im Sinne eines emanzipatorischen Erkenntnisinteresses (s.o.), ein naives, unwissenschaftliches Alltagsverständnis von Interesse sowie ein wissenschaftliches Begriffsverständnis, das für diese Arbeit das der pädagogischen Psychologie ist.

Etymologisch ist der Begriff Interesse vom mittellateinischen Verb *interesse*, „an etwas Anteil nehmen“, entlehnt (Kluge und Seebold 2011). Wer sich für etwas interessiert, nimmt Anteil daran bzw. steht in einer Beziehung dazu. Alltagssprachlich begegnet der Begriff häufig auch in Form des Adjektivs *interessant*. Man bezeichnet Dinge, Gedanken, Menschen etc. als „interessant“ und drückt damit eine gewisse Wertschätzung für sie aus. Der Begriff „interessant“ ist damit meist positiv besetzt. *Interesse*, auch im Plural, wird ebenfalls meist positiv konnotiert verwendet im Sinne von Hobbies, präferierten Sportart(en), Neigung(en), Leidenschaft(en) etc. *Interesse* wird auch in der Bedeutung von Anliegen verwendet, zum Beispiel im Bereich Politik im Sinne einer politischen Forderung einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe. Für den Sprachgebrauch im gewerblichen Kontext kann *Interesse* auch die Kaufbereitschaft ausdrücken (Duden, deutsches Universalwörterbuch 2011).

Im Kontext von Lernen drückt man alltagsprachlich durch die Phrase „... *interessiert mich (nicht)*.“ eine gewisse Bereitschaft aus, sich mit etwas zu beschäftigen bzw. etwas Aufmerksamkeit zu schenken. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin von einem Fach sagt, dass es ihn/sie nicht interessiert, lässt dies eine eher geringe Lernbereitschaft in diesem Fach vermuten. Umgekehrt lässt sich beobachten, dass man sich scheinbar gerne mit Dingen beschäftigt bzw. diese lernt, die interessieren. Hier zeigt sich die Verwandtschaft zum Begriff *Motivation*: Wer umgangssprachlich *motiviert* ist, etwas zu tun bzw. zu lernen, ist im positiven Sinne *interessiert* daran, etwas Bestimmtes zu tun oder zu lernen. Allerdings lassen sich typischerweise in der Alltagssprache Ungenauigkeiten und Überschneidungen nicht vermeiden. So werden *Interesse* und *Motivation* häufig synonym verwendet (Schiefele 2009, S. 197). Dabei sind die Begriffe *Motivation* und *Interesse* voneinander zu unterscheiden und in ihrer Bedeutung zu differenzieren (Krapp 1999; Schiefele 2008). Im Zusammenhang mit Lernen spricht man von Lernmotivation, die die Bereitschaft eines Menschen bezeichnet, sich mit einem Lerngegenstand „aktiv, dauerhaft und wirkungsvoll“ auseinanderzusetzen, um sein Wissen und seine Fähigkeiten zu erweitern bzw. zu verbessern (Krapp et al. 2014). Motivation kann in ihre extrinsischen und intrinsischen Form differenziert werden (Rheinberg 2010). Wer *motiviert* ist, etwas zu lernen, ohne dass äußere Einflussfaktoren (*extrinsisch*) wie z.B. die Anerkennung durch die Eltern notwendig sind, ist *intrinsisch* motiviert, „weil die Handlung selbst von positiven Erlebenszuständen begleitet wird“ (Schiefele und Schaffner 2015, S. 155). Interesse ist als dispositionales Motivationsmerkmal zu verstehen (Schiefele und Schaffner 2015, S. 160), das im Selbst der Person verankert, die Lernmotivation auf einen bestimmten Interessengegenstand ausrichtet. Dies bedeutet im Idealfall: Wer sich für Geschichte interessiert, ist motiviert zum historischen Lernen. Die Beschäftigung mit Geschichte erfolgt dann aus einem inneren Bedürfnis heraus, seinem Interesse nachzugehen. Interesse gilt als motivationale Variable. Katz und Assor (2007) konnten zum Beispiel zeigen, dass das individuelle Interesse eines Kindes die intrinsische Lernmotivation aufrecht erhält, auch wenn die Lernbedingungen nicht optimal

sind. Sie interpretieren daher Interesse als Personmerkmal, das ungünstige Motivationsbedingungen ausgleichen kann. Dem Konstrukt Interesse bzw. Motivation liegen trotz der engen Beziehung zueinander jeweils eigenständige Theoriediskurse zugrunde, was die Unterscheidung von Interesse und Motivation essenziell macht für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung damit. Die vorliegende Arbeit fokussiert auf Interesse als motivationaler Variable.

Eine Besonderheit der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie ist die Tatsache, dass sie den inhalts- und gegenstandbezogenen Charakter von Lernen berücksichtigt (Schiefele 2009). Daher erscheint dieser theoretische Anschluss gerade für die Untersuchung von inhalts- bzw. fachspezifischen Lernprozessen geeignet. Die Wirksamkeit des Unterrichtsprinzips Lebenswelt- und Gegenwartsbezug soll daher unter interessentheoretischer Perspektive betrachtet werden. Im Folgenden werden die zentralen Bezugstheorien zum Interessenbegriff dieser Arbeit vorgestellt und in ihrer Bedeutung für das historische Lernen diskutiert.

3.3 Interesse gemäß Person-Objekt-Interaktionstheorie (POI)

Der Person-Objekt-Interaktionstheorie wird ebenfalls ein konstruktivistisches Lebensweltkonzept zugrunde gelegt. Krapp (2007) bezieht sich auf Lewins (1935) Theorie der Persönlichkeit. Das Individuum als handelndes Subjekt bildet mit seiner Lebenswelt, dem Objekt seiner Handlungen, eine „bipolare Einheit“ (Krapp 2007, S. 8). Demnach wird Interesse definiert als „eine besondere, durch bestimmte Merkmale herausgehobene ‚Beziehung‘ einer Person zu einem Gegenstand“ (Krapp 1998, S. 186) in dieser Lebenswelt. Gemäß der Person-Objekt-Interaktionstheorie (POI) entwickelt eine Person Interesse in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand bzw. einem Objekt. Grundsätzlich ist jeder „Sachverhalt in der Lebenswelt eines Menschen, über den Wissen ausgetauscht und erworben werden kann“ (Krapp 1992a, S. 305) gemäß der POI als Objekt zu verstehen. Objekte können somit nicht nur Sachen, sondern auch Personen, Ereignisse, Ideen etc. sein. Für das historische Lernen kann die Auseinandersetzung mit einem Objekt folglich zum Beispiel sowohl mit einer

Tonscherbe aus der Römischen Kaiserzeit als auch einem Darstellungstext zur Regierungszeit des Kaiser Augustus stattfinden. Beide Ausschnitte der Wirklichkeit repräsentieren jeweils Wissen über die Römische Kaiserzeit mit unterschiedlicher Medialität bzw. Kodalität. Hat eine Person ein individuelles Interesse an der Römischen Kaiserzeit, bezieht sich der Interessengegenstand auf beide Objekte. Interessiert sich die Person hingegen für Archäologie und nicht per se für die Römische Kaiserzeit, wird die Tonscherbe als Repräsentant dieses Interessengegenstands wahrgenommen werden. Der Darstellungstext wäre dann nicht Gegenstand des Interesses, sofern nicht auch archäologische Funde darin thematisiert werden.

Entscheidend ist laut POI immer die Interaktion von Person und Objekt. Interesse ist somit stets inhalts- bzw. gegenstandsspezifisch, das sich in der Auseinandersetzung einer Person mit diesen Inhalten bzw. Gegenständen zeigt und entwickelt. Dabei wird dem Objekt eine subjektive Bedeutung zugeschrieben. Diese Bewertung ist negativ bis positiv oder neutral besetzt. Je positiver die Bewertung, desto intensiver die Gegenstandauseinandersetzung, und desto höher ist das Interesse für den jeweiligen Gegenstand. Als *Interessenhandlung* wird die absichtsvolle Gegenstandauseinandersetzung bezeichnet (Krapp 1992a, S. 306).

3.3.1 Komponenten des Interesses

Es lassen sich zwei Bewertungskomponenten, sog. „Valenzüberzeugungen“ der Interessenhandlung unterscheiden: die „wertbezogene“ und „gefühlbezogene Valenz“ (Schiefele 1996a, S. 78; Krapp 2007).

Die wertbezogene Valenz fasst die persönliche Bedeutsamkeit und Wichtigkeit des Gegenstands für die Person. Hierbei schreibt die Person dem Inhalt bzw. Gegenstand eine subjektive Bedeutsamkeit für das Selbst zu. Die gefühlbezogene Valenz zeichnet sich durch positive Gefühle wie Freude, Spaß etc. aus, die die Person bei der Auseinandersetzung mit einem Interessengegenstand empfindet (Schiefele 2008). Beide Interessenkomponenten sind ausschlaggebend, ob und wie sich Interesse entwickelt. Wird der Lerngegenstand als subjektiv bedeutsam wahrgenommen sowie emotional positiv erlebt, kann sich Interesse dafür entwickeln bzw. steigern (Krapp 2002b).

Für die an Archäologie interessierte Schülerin beispielsweise kann dies bedeuten, dass sie bei der Auseinandersetzung mit einer Tonscherbe Freude und Spaß empfindet (gefühlbezogene Valenz). Außerdem misst sie der Beschäftigung mit archäologischen Funden persönliche Bedeutsamkeit und Wichtigkeit bei, da sie sich mit der Archäologie als Interessengegenstand identifiziert (wertbezogene Valenz). Ihr Erforschen der Tonscherbe und deren Herkunft entspricht dann einer konkreten Interessenhandlung. Die Voraussetzungen, dass sich ein stabiles individuelles Interesse entwickelt, sind erfüllt, da sowohl eine kognitions- als auch gefühlbezogene positive Erlebensqualität mit der Interessenhandlung verbunden ist.

3.3.2 Formen des Interesses

Individuelles Interesse

Innerhalb des Interessenkonstrukts werden zwei Formen von Interesse unterschieden: das individuelle und das situationale Interesse (Schiefele 2009). Das individuelle Interesse gilt als relativ konstantes Personenmerkmal von Individuen. Bei Kindern und Jugendlichen sind individuelle Interessen erst in der Entwicklung und gelten daher als weniger stabil als bei Erwachsenen (Daniels 2008; Ferdinand 2014). Das individuelle Interesse wird nach Hidi und Kollegen als "relatively enduring individual predisposition to reengage with certain objects and events" (Hidi et al. 2002, S. 431) charakterisiert. Damit ist das individuelle Interesse eines Menschen die motivationale Grundlage dafür, in welcher Art und Weise die Auseinandersetzung mit einem Gegenstand stattfindet. Für das Unterrichtsfach Geschichte bedeutet dies, dass das individuelle Interesse an Geschichte als in der Person liegende Disposition für das historische Lernen zu sehen ist.

Interesse bezeichnet aber auch den in der Situation auftretenden psychischen Zustand einer Person. Krapp spricht vom „working interest“, also dem akuten Zustand der Interessiertheit in der Begegnung und Auseinandersetzung mit einem Gegenstand (Krapp 2002b). Auch Renninger und Hidi nehmen eine entsprechende Unterscheidung vor:

“In our definition, interest has a dual meaning: it refers to the psychological state of a person while engaging with some type of content (e.g., -mathematics, bass fishing, music) and also to the cognitive and affective motivational predisposition to reengage with that content over time. That is, interest is a psychological state and a motivational disposition that exists in, or is the product of, the interaction of people's characteristics and their environment.” (Renninger und Hidi 2016, S. 8)

Individuelles Interesse ist demnach ein Merkmal der Person (*psychological trait*) und somit eine motivationale Vorbedingung (*predisposition*), mit der das Individuum einem Gegenstand begegnet. Diese Vorbedingung führt zu einem bestimmten Interesseerleben in der jeweiligen Situation (*psychological state*). Analog dazu unterscheidet Krapp das *aktualisierte*, durch bereits vorhandenes individuelles Interesse als motivationale Disposition ausgelöstes, *Interesse* vom *situationalen Interesse*, das situativ und extern durch Merkmale eines Objekts bzw. Lerngegenstands hervorgerufen wird (vgl. Abbildung 1; Krapp 2002a, 1992b; Krapp et al. 1992)

Situationales Interesse

Das situationale Interesse ist die spontan erlebte Interessantheit eines Gegenstands bzw. „ein durch äußere Faktoren hervorgerufener Zustand der ‚interessierten Aufmerksamkeit‘“ (Krapp 1992, S.14). Im erwähnten Beispiel der Tonscherbe kann die Konfrontation mit diesem Gegenstand durch sein Aussehen, seine Haptik, seine Präsentation oder Inszenierung (z.B. im Museum) situationales Interesse bei einer Person auslösen. Das situationale Interesse kann dabei losgelöst von dispositionalen Voraussetzungen des Individuums auftreten (ebd.). Das heißt, dass auch ein prinzipiell am Gegenstand (im Beispiel *Römische Kaiserzeit* oder *Archäologie*) uninteressierter Mensch an dieser Tonscherbe situational interessiert sein kann. Im Beispiel der Schülerin allerdings ist bereits individuelles Interesse an Archäologie vorhanden. Dementsprechend findet sie alles interessant, was in ihrer Wahrnehmung als Repräsentation ihres Interessengegenstands Archäologie fungiert. Die Begegnung der Schülerin mit der Tonscherbe im Museum *aktualisiert* dann ihr bereits vorhandenes Interesse an Archäologie (vgl. Abbildung 1). Von situationalem Interesse spricht Krapp, wenn durch einen situativen Reiz, zum Beispiel der Titel eines Buches, eine Gegenstandsbeschäftigung ausgelöst wird. Also im Beispiel dazu führt, dass man die Inhaltsangabe

liest. Der Interessengegenstand kann wiederum alles sein, was der Buchtitel potentiell für die Person repräsentiert.

In diesem Zusammenhang wird häufig auch von Neugier gesprochen, die ein Gegenstand auslöst. Allerdings handelt es sich bei Neugier um ein anderes theoretisches Konstrukt (Renninger und Hidi 2016; Hidi und Anderson 1992). Neugier kann nach Loewenstein (1994) als Motor für das Schließen einer Wissenslücke gesehen werden. In diesem Sinne spricht man also dann von Neugier, wenn eine Person etwas erfahren möchte, was sie bislang noch nicht weiß. (Loewenstein 1994, S. 87). Neugier spielt somit auch eine Rolle, wenn wir von situationalem Interesse einer Person an einem Gegenstand sprechen. Allerdings kann Neugier zu jeder Phase des Interesses auftreten und nicht nur im Zustand des situationalen Interesses (Arnone et al. 2011, S. 186).

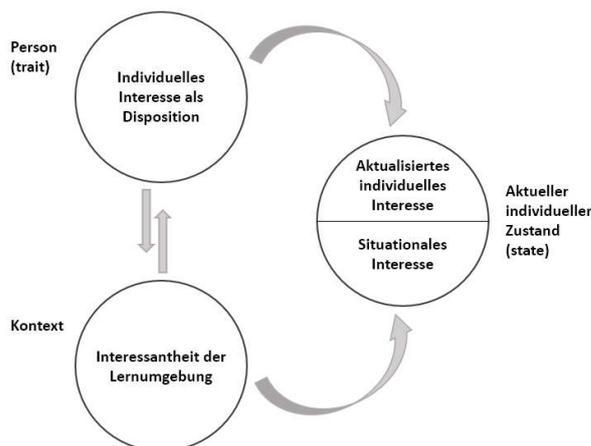


Abbildung 1 Formen des Interesses (Krapp 2002a, S.406; erweiterte Darstellung und Übersetzung durch die Autorin dieser Arbeit).

3.3.3 Entwicklung von Interesse

Interessenentwicklung gemäß POI (Krapp 1998; vgl. Abbildung 2)

Gemäß der POI entsteht Interesse durch die Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt. Für die Interessenentwicklung ist entscheidend, dass ein spontan entstandene situationales Interesse (state) über die Situation hinaus anhält. Eine weitere Voraussetzung ist, dass die Situation mit positiven Emotionen verbunden ist und die „Erlebensqualität“ insgesamt positiv ist (Krapp 1998, S. 192). Das wiederholte posi-

tive Erleben situationalen Interesses führt zur Internalisierung des Interessegegenstands im Selbstkonzept der Person und damit zu einem stabilen individuellem Interesse (Ferdinand 2014; Mitchell 1993)

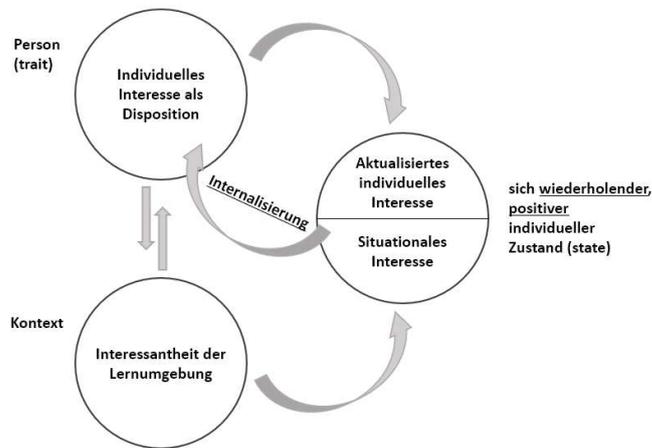


Abbildung 2 Interessenentwicklungsmodell gemäß POI (vgl. Krapp 1998, S. 191; eigene Darstellung).

Vier-Phasen-Modell der Interessenentwicklung (Renninger und Hidi 2016; Renninger und Su 2012; Hidi und Renninger 2006; vgl. Abbildung 3)

Hidi und Renninger haben ein vierphasiges Modell der Interessenentwicklung vorgelegt (2006). Sie definieren Interesse ebenfalls als Person-Gegenstands-Interaktion und differenzieren dabei den psychischen Zustand der Interessiertheit während der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand (*trait*) und der motivationalen Disposition (*state*) für die Interessenhandlung, die bereits vorhanden ist oder dabei entsteht (siehe oben). Zum Vergleich spricht Krapp bei bereits vorliegender positiver Motivationsdisposition von einer Aktualisierung des Interesses (vgl. Abbildung 2). Eine weitere Gemeinsamkeit ist die Unterscheidung einer emotionalen (*affective*) und wertbezogenen (*cognitive*) Komponente des Interesses wie bei Krapp und Kollegen (s.o.).

Der Zusammenhang von situationalem und individuellem Interesse lässt sich auch anhand des Vier-Phasen-Modells der Interessenentwicklung (Hidi und Renninger 2006) verdeutlichen. Die beiden Formen des Interesses entsprechen im Modell den

unterschiedlichen Entwicklungsstadien des Interesses. Hidi und Renninger gehen davon aus, dass sich ein individuelles, stabiles Interesse in vier Phasen entwickelt (vgl. Abbildung 3).

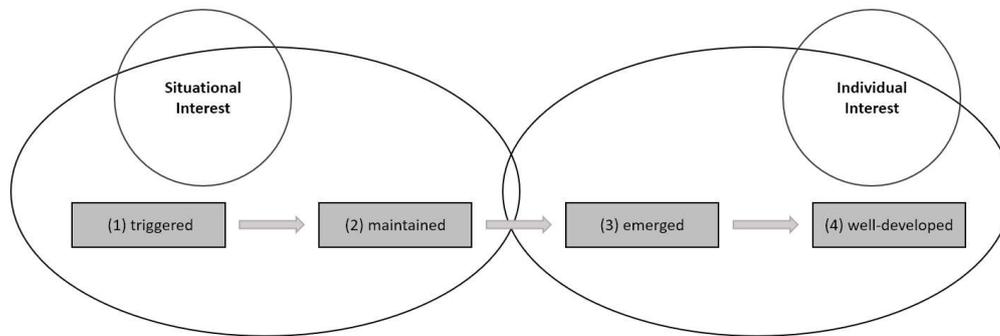


Abbildung 3 Vier-Phasenmodell der Interessenentwicklung (Hidi & Renninger 2006; eigene Darstellung)

Diese Phasen sind sukzessiv und exklusiv. Anfänglich wird in der ersten Phase spontan situationales Interesse an einem Thema, Gegenstand oder einer Tätigkeit ausgelöst (*triggered situational interest*). Dabei wird Interesse geweckt, etwas Bestimmtes zu tun bzw. sich mit einem Gegenstand oder Thema näher zu beschäftigen. Im oben genannten Beispiel hat ein Buchtitel das situationale Interesse bei der Person getriggert und dazu geführt, dass sie sich mit dem Gegenstand beschäftigt. Dauert dieses situationale Interesse an bzw. bleibt es erhalten, auch wenn z.B. zwischenzeitlich etwas anderes getan wird, ist die zweite Phase, nämlich das anhaltende situationale Interesse (*maintained situational interest*), erreicht. Wäre dies im Beispiel der Fall, würde die Person das Buch lesen. Bleibt diese Gegenstandsauseinandersetzung kein singuläres Ereignis, sondern wiederholen sich vergleichbare Interessenhandlungen, so würde die Interessenentwicklung der Person in Phase drei übergehen, in der dann bereits von einem entstehenden individuellen Interesse (*emerging individual interest*) gesprochen werden kann. Wird die Person dauerhaft und immer wieder die Auseinandersetzung mit Repräsentationen ihres Interessensgegenstands suchen und intensivieren, geht das Interesse dann in Phase vier zu einem stabilen dauerhaften individuellen Interesse (*well-developed individual interest*) über. Die Beispiele zeigen eine idealtypische Interessenentwicklung gemäß dem Vier-Phasen-Modell. Dass ein einmalig getriggertes situationales Interesse (*triggered*) anhält (*maintained*) und die

Interessenentwicklung dann die weiteren zwei Phasen (*emerged, well-developed*) durchläuft, ist kein Automatismus. Zu jedem Zeitpunkt kann diese Entwicklung auch abreißen und sich durch die Zuwendung zu anderen Interessengegenständen hin verschieben. Gemäß dem Vier-Phasen-Modell ist situationales Interesse die Voraussetzung für die Entwicklung eines individuellen Interesses. Allerdings muss ein anfänglich getriggertes situationales Interesse auch aufrechterhalten bleiben und sich konstant weiterentwickeln.

3.3.4 Situationales Interesse als zweidimensionales Konstrukt

Analog zur binären Struktur des individuellen Interesses lässt sich auch das situationale Interesse theoretisch in zwei Komponenten beschreiben. So gibt es einen emotionalen und einen wertbezogenen Anteil des situationalen Interesses. Entscheidend ist jedoch, dass es sich dabei nicht um zwei getrennte neuronale Vorgänge handelt, sondern eher um zwei Seiten einer Medaille (Hidi et al. 2004, S. 98): Beide Komponenten treten gleichzeitig auf, wenn situationales Interesse entsteht, aber je nach Situation und dispositionaler Voraussetzung in unterschiedlicher Ausprägung (Hidi et al. 2004, S. 98). So kann ein Gegenstand durchaus sehr interessant und freudeversprechend erscheinen, dabei aber gleichzeitig nur wenig bedeutsam - und umgekehrt. Gemäß der theoretischen Annahmen zur Interessenentwicklung (Hidi und Renninger 2006) entspräche diese Zweidimensionalität des situationalen Interesses dem spontanen Interessantheitserleben (Phase 1 *triggered situational interest*) und der durch Erleben subjektiver Bedeutsamkeit nächsten Stufe der Interessenentwicklung, dem aufrechterhaltenen situationalen Interesse (Phase 2 *maintained situational interest*). Je nachdem, welche der beiden Komponenten stärker ausgeprägt ist, ließe sich nach Krapp ein bereits höher entwickeltes aktualisiertes individuelles Interesse durch die Bedeutsamkeitskomponente bzw. auf ein durch die Interessantheitskomponente eher „neues“, vom individuellen Interesse unabhängigeres, situationales Interesse (Krapp 1992b, S. 14) vermuten.

Knogler et al. (2015) bestätigten mit ihrer Studie, dass es sich beim situationalen Interesse (*state-Variable*) um ein mehrdimensionales Konstrukt handelt. Sie konnten

eine zweifaktorielle Struktur nachweisen und gehen ebenfalls davon aus, dass die Lernsituation jeweils differentiell auf beide Komponenten wirken kann. Das Autorenteam betont die Situationsspezifität des situationalen Interesses. Demnach können Lernsituationen den Befunden nach unabhängig vom bereits vorhandenen individuellen Interesse (*trait-Variable*) situationales Interesse auslösen.

Die zweidimensionale Struktur des situationalen Interesses konnte auch an den Daten einer Paralleluntersuchung zu dieser Studie gezeigt werden (Jonas et al. 2017). Mittels explorativer Faktorenanalyse ließen sich bei einer Varianzaufklärung zwischen 59 und 79 % für insgesamt 34 Geschichtsaufgaben die beiden distinkten Faktoren *Aufgabeninteressanz* (emotionsbezogene Komponente) und *subjektive Bedeutsamkeit* (wertbezogene Komponente) nachweisen.

Linnenbrink-Garcia et al. (2010) gehen sogar von einem dreidimensionalen Konstrukt des situationalen Interesses (SI) aus. Gemäß dem Vier-Phasen-Modell unterteilen sie *maintained situational interest* analog zum individuellen Interesse in eine wertbezogene und eine emotionsbezogene Komponente. Sie konnten in zwei Studien sowohl mit Psychologiestudierenden und Mathematikschülerinnen und -schülern gemäß ihren theoretischen Annahmen drei distinkte Faktoren (*triggered SI*, *maintained SI-feeling*, *maintained SI-value*) des situationalen Interesses nachweisen.

Auch Schiefele und Krapp gehen in ihren Untersuchungen zum Textlernen von zwei Komponenten des Interesses am Thema (*topic interest*) eines Textes aus (Schiefele 1996b; Schiefele und Krapp 1996). Sie nehmen ebenfalls emotions- und wertbezogene Komponenten an, die sich darin abbilden, dass das Thema eines Textes einerseits als interessant, anregend oder langweilig bzw. andererseits als bedeutsam, wichtig oder wertlos wahrgenommen wird (Schiefele und Krapp 1996, S. 146). Sie weisen darauf hin, dass Sachinteresse vom individuellen Interesse zu unterscheiden sei, thematisieren den Begriff situationales Interesse in diesem Kontext jedoch nicht. Aufgrund der präaktionalen Erhebungsform in ihrer Studie lässt sich Sachinteresse in diesem Zusammenhang allerdings als situationales Interesse interpretieren (Schiefele 2009, S. 199).

Auch Mitchell (Mitchell 1993) geht davon aus, dass situationales Interesse in zwei verschiedenen Qualitäten entstehen kann. Sein Modell kann als eines der Vorläufer von Hidi und Renninger (2006) gesehen werden. Lernumgebungen haben nach Mitchell für Lernende Facetten, die das situationales Interesse spontan triggern können - sog. *catch facets* - allerdings nicht dazu führen, dass dieses Interesse aufrechterhalten bleibt. Als Beispiel nennt er bunte Bilder in einem Buch, die Interesse hervorrufen können, wobei der Text zu den Bildern bzw. der inhaltliche Kontext die Interessenerwartung, die die Bilder geweckt haben, auch befriedigen muss. Merkmale, die das situationale Interesse hingegen aufrechterhalten können - sog. *hold facets* - führen dazu, dass der Lerngegenstand persönlich bedeutsam (*meaningfulness*) wahrgenommen wird und eine autonomieunterstützende Involviertheit (*involvement*) erlaubt. Mitchell verbindet theoretische Annahmen zur Interessenentwicklung mit didaktischen Überlegungen, indem er die Merkmale einer Lernumgebung in sein Modell integriert. Das macht seine Vorstellung von der Entstehung situationalen Interesses besonders wertvoll für eine fachdidaktische Untersuchung. In seiner Studie betrachtete er *hold*- und *catch*-Merkmale von Mathematikunterricht. Er befragte Mathematikschüler/innen mit Hilfe von Items, die seinen Annahmen nach *catch*- und *hold*-Facetten des Unterrichts abbilden. Als *catch*-Merkmale bestätigten sich faktoranalytisch kooperatives Arbeiten, Lernpuzzles und das Arbeiten mit dem Computer. Als *hold*-Merkmale belegten seine Analysen die persönliche Involviertheit beim Lernen und die subjektive Bedeutsamkeit des Lernstoffs. Lassen sich seine Erkenntnisse auch für Lernsettings im Fach Geschichte übertragen, müssten sich die oben ausgeführten Wirksamkeitspostulate hinsichtlich Interessantheit und Bedeutsamkeit des Lebenswelt- und Gegenwartsbezugs auch empirisch nachweisen lassen.

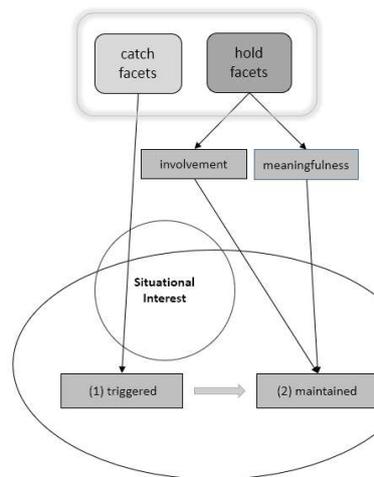


Abbildung 4 Catch- und Hold-Facets; Interessenentwicklung nach Mitchell (1993) bzw. Hidi und Renninger (2006); eigene Darstellung.

Die Vorstellung von differentieller Situationswahrnehmung findet ihre Entsprechung auch in der Expectancy-Value Theory (EVT) von Wigfield and Eccles bzw. dem sog. Erwartungswertmodell (Eccles 2007; Wigfield und Eccles 2000; Eccles und Wigfield 1995).

Die Autoren gehen davon aus, dass die Wahrnehmung einer Lernsituation bzw. einer Aufgabe, mit der man konfrontiert wird, eine bestimmte Werterwartung auslöst. Dieser Wert lässt sich in vier Komponenten unterteilen: *task interest*, *utility*, *attainment*, *cost*. *Task interest* entspricht dabei der intrinsischen Interessantheitskomponente gemäß POI. Die Aufgabe lässt Freude und Spaß erwarten. Die *task utility* und *task attainment* sind zum Teil sehr ähnlich. Jedoch spielen bei *attainment* mehr die persönlichen Werte und das Selbstkonzept eine Rolle, was der subjektiven Bedeutsamkeit im Sinne einer Relevanz für das eigene Leben am nächsten kommt. *Task utility* ist stärker extrinsisch motiviert verstanden als Nützlichkeit für spätere Ziele ebenso wie die extrinsische Komponente *cost*, die Erwartung hinsichtlich Anstrengung und Aufwand bei der Aufgabenbearbeitung (Eccles 2007). Die Aufgabe hat dann keine unmittelbare Bedeutung für die Person, sondern vielmehr eine mittelbare zur Erreichung anderer identitätsrelevanter Ziele. Hier ist eine klare Abgrenzung zur POI er-

kennbar. Interesse zeigt sich ausschließlich in der Auseinandersetzung mit einem bestimmten Gegenstand und ist somit unmittelbar auf diesen Gegenstand bezogen (Wigfield und Eccles 2002, S. 115). *Task utility* kann damit anders als *task attainment* nicht als interesserelevanter Bestandteil der Aufgabenwahrnehmung gesehen werden.

O'Kneefe und Linnenbrink-Garcia (2014) konzeptualisieren situationales Interesse auch in zwei Komponenten: *affect-related* und *value-related interest*. Sie leiten dies ebenfalls von den zwei Komponenten des individuellen Interesses (emotions- und wertbezogen) sowie den Vorstellungen der Erwartungs-Wertmodellen ab und verbinden beides mit der Begründung:

“Notably, when one focuses on actualized interest within the context of a task, [...], the overlap with task value is even greater as both can be focused on the positive feelings and value associated with a particular task or activity in that moment. (O'Keefe und Linnenbrink-Garcia 2014, S. 71)

Auch theoretische Rahmenmodelle wie das Drei-Phasenmodell der Lernstrategienutzung, kurz *3-PLS-Modell* (Wild 2000), verknüpfen interessen- und erwartungswerttheoretische Annahmen. Das Modell beansprucht die Aufklärung des Zusammenhangs von der Aufgabenwahrnehmung ausgelösten motivationalen Regulation bis hin zur Handlungsregulierung, die sich in der Neigung, bestimmte kognitive Lernstrategien zu nutzen, zeigt (vgl. Abbildung 5). Wild nimmt an, dass bestimmte Person- und Kontextmerkmale den extrinsischen und intrinsischen Wert, die einer Lernaufgabe zugeschrieben werden, beeinflussen (Wild 2000, S. 145). Dabei integriert er neben dem Erwartungswertmodell auch die Theorie der extrinsischen und intrinsischen Lernmotivation (Schiefele 1996a; Deci und Ryan 1993, 1985). Beide Formen der Lernmotivation unterscheiden sich im Wesentlichen durch den Grad der Selbstbestimmung und Handlungsidentifikation des bzw. der Lernenden (Wild 2000, ebd.). So ist intrinsisch motiviertes Lernen als höchste Form selbstbestimmten Handelns zu verstehen, das sich auszeichnet durch die Passung mit im Selbst verwurzelte Wertvorstellungen und Interessen (Krapp 1992a).

Für die hier vorgestellte Studie ist ausschließlich der vordere Teil (vgl. graue Markierung Abbildung 5) des Rahmenmodells von Bedeutung, weshalb sich die Ausführungen zum Modell auch ausschließlich darauf beziehen. Das gemäß der POI durch Aufgabenwahrnehmung ausgelöste situationale Interesse wird hier den intrinsischen Valenzen der Lernaufgabe zugeordnet. Aufgaben werden persönlich bedeutsam wahrgenommen, wenn sie mit den „persönlichen Zielen“ der Person in Einklang stehen und „die Beschäftigung als persönliche Bereicherung“ angesehen wird. Dabei bildet diese Komponente das „thematische Gegenstück zu den individuellen, im Selbstkonzept des Studierenden verankerten Interessen“ (Wild 2000, S. 149).

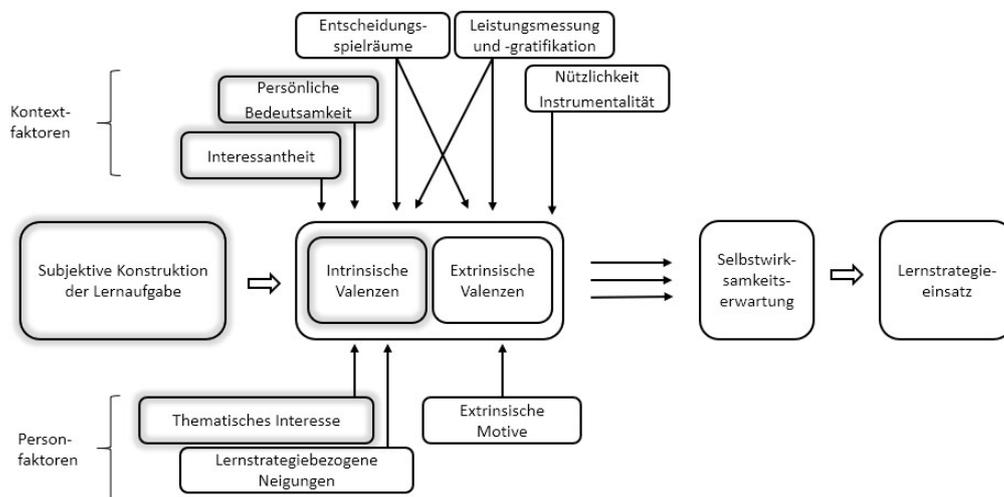


Abbildung 5 Personale und kontextuelle Einflussgrößen in der motivationalen Regulationsphase (Wild 2000, S. 142; reduzierte Darstellung durch Autorin dieser Arbeit).

Diese Definition folgt ebenfalls der Vorstellung einer engeren Verbindung der Bedeutsamkeitskomponenten zum individuellen Interesse, das durch die Aufgabenwahrnehmung aktualisiert wird bzw. schon als *maintained situational interest* (Hidi und Renninger 2006) zu beobachten ist. Die Aufgabeninteressantheit kann hingegen durch verschiedene Aspekte bestimmt werden: inhaltliche Neuheit, Überraschung, Abwechslung oder eine angenehme, anregende Tätigkeit, die mit der Aufgabenbearbeitung verbunden wird (Wild 2000, S. 149). Dies kann jedoch alles unabhängig von

bereits bestehenden individuellen Interessen wirken und somit auch erst als *triggered situational interest* (Hidi und Renninger 2006) auftreten.

Wild plädiert dafür, analog zum Erwartungswertmodell, diese beiden Komponenten getrennt voneinander in den Blick zu nehmen (Wild 2000, S. 149; Helmke 2012). Diese Aufteilung erscheint auch auf Basis der eigenen Vorstudien und der festgestellten Zweifaktorialität des situationalen Interesses sinnvoll (Jonas et al. 2017). Allerdings ist deren theoretische und empirische Zusammengehörigkeit unbedingt zu berücksichtigen (Schiefele und Krapp 1996).

Auch Ferdinand (2014) weist in ihrem Interessenentwicklungsmodell analog zum individuellen Interesse eine gefühlsbezogene und „gefühlsneutrale“ (wertbezogene) Komponente auf Ebene des situationalen Interessenerlebens aus (Ferdinand 2014, S. 100). Sie verbindet in ihrem Modell die POI-Theorie mit Bedürfnistheorien. Gemäß der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Self Determination Theory = SDT) gibt es drei psychologische Grundbedürfnisse, die durch die Interessenhandlung erfüllt sein müssen, damit sich Interesse entwickeln kann: das Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit (Deci und Ryan 2000). Das Erleben dieser drei Bedürfnisse bildet nach Ferdinands Modell die gefühlsbezogene emotionale Valenz des situationalen Interesses, das Erleben subjektiver Bedeutsamkeit ist ihr kognitiv-rationales Pendant bzw. die wertbezogene Valenz (Ferdinand 2014, S. 89). Die subjektive Bedeutsamkeit eines Lerngegenstands für die Person entsteht durch deren „Beurteilung der Passung neuer Inhalte zum aktuellen oder angestrebten Persönlichkeitsselbstbild“ (Ferdinand 2014, S. 89). Die Bedeutsamkeitszuschreibung ist damit ein selbstreferentieller Akt des Individuums.

3.4 Lebensweltkonzept gemäß POI

Die Interessentheorie nach Krapp und Kollegen basiert theoretisch auf der Annahme einer Person-Umwelt-Interaktion. Diese Umwelt ist sozial und gegenständlich und ist im Verständnis der POI die individuelle Lebenswelt eines Menschen. Das Individuum tritt in Interaktion mit diesen Gegenständen in seiner Lebenswelt (Krapp 2002a, S.

410). Interesse entsteht in dieser Auseinandersetzung mit einem bestimmten Gegenstand. Die Gegenstände sind Teil der individuellen Lebenswelt eines Menschen (vgl. Abbildung 6).

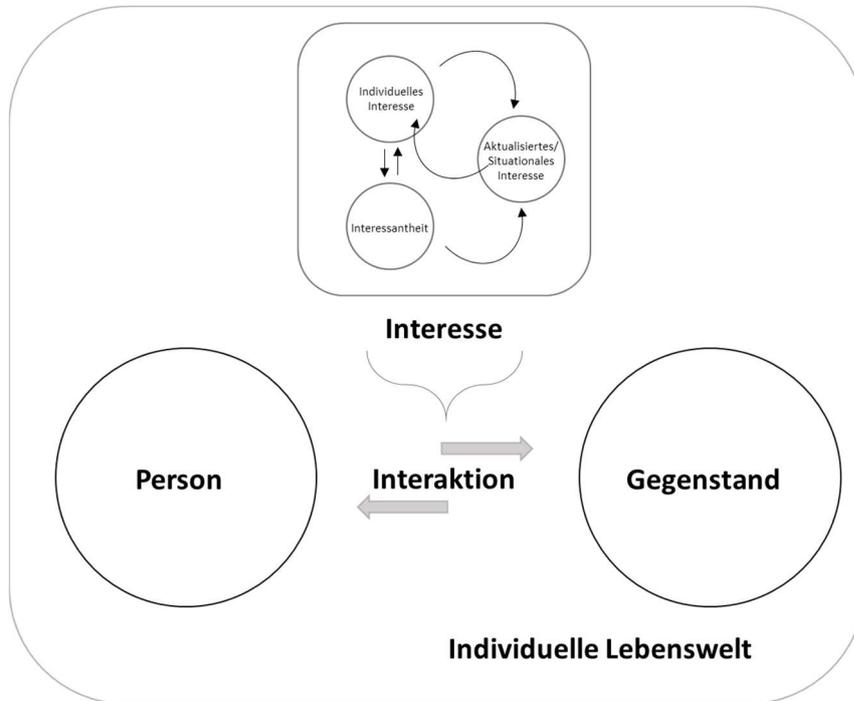


Abbildung 6 Person-Gegenstand-Interaktion in individueller Lebenswelt (eigene Darstellung).

Das, was als individuelle Lebenswelt bzw. als Gesamtheit subjektiver Wirklichkeit erfahren (Barth und Flaig 2013, S. 18), damit bewusst wahrgenommen und reflektiert wird, ist wiederum identitätsrelevant. Individuelles Interesse als Teil der Identität bzw. persönlichkeitspezifische Disposition (Krapp 1992a, S. 316) hat eine emotions- und wertbezogene Komponente. Die wertbezogene Komponente des Interesses wird angesprochen, wenn das Individuum einen Gegenstand als bedeutsam und relevant für sein Leben in seiner Lebenswelt wahrnimmt. Löst ein didaktisch intendierter Lebensweltbezug also eine bestimmte Bedeutsamkeitswahrnehmung aus, so kann das Verhältnis von Lebensweltbezug und Bedeutsamkeitswahrnehmung als eine bestimmte Weise der Berührung der individuellen Lebenswelt interpretiert werden. Was die eigene Lebenswelt betrifft, identitätsrelevant und subjektiv bedeutsam erscheint, hat einen hohen individuellen Lebensweltbezug. Die Berührung der Lebenswelt situativ betrachtet entspricht gemäß der POI dem situationalen Interesse, das in

Wechselwirkung mit dem individuellen Interesse, dieses aktualisiert oder aufbaut (vgl. Abbildung 7).

Die durch Merkmale der Lernumgebung situativ ausgelöste Interessantheit muss jedoch nicht einhergehen mit einer analogen Bedeutsamkeitswahrnehmung. So ist es denkbar, dass eine Lernsituation mit Spaß und Freude verbunden wird, diese allerdings nicht gleichermaßen als bedeutsam wahrgenommen wird. Das ist dann der Fall, wenn keinerlei identitätsrelevante Verknüpfungen mit der Lernhandlung hergestellt werden können. Damit kann etwas Spaß machen, aber zugleich unbedeutsam für das Selbst sein. Dieser Zustand von Interessiert sein würde gemäß dem Vierphasenmodell der Interessenentwicklung (s.o.) der ersten Phase, dem triggered situational interest entsprechen, das nicht anhält bzw. nicht in Phase 2 (maintained situational interest) übergeht und sich damit nicht weiterentwickelt. Gemäß der POI kann sich dann auch kein individuelles Interesse ausbilden, da dafür das gleichzeitige Vorhandensein von emotionaler und wertbezogener Valenz des Interesses gegeben sein muss.

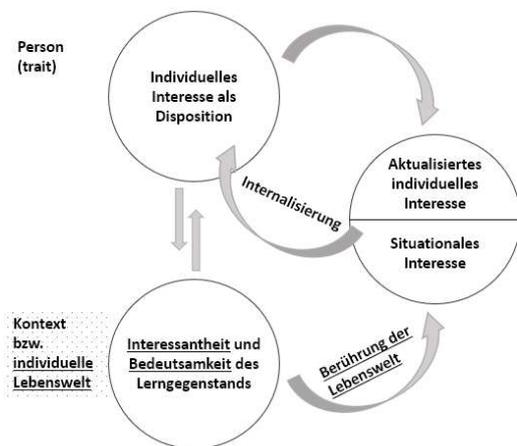


Abbildung 7 Lebensweltbezug und Interessantheit bzw. Bedeutsamkeit des Lerngegenstands (modifizierte Darstellung durch Autorin dieser Arbeit).

3.5 Die Bedeutung des Interesses für historisches Lernen

Individuelle Interessen sind Teil der Identität eines Individuums (Krapp 1992a, S. 316) und befinden sich entwicklungsbedingt bei Kindern und Jugendlichen im Laufe ihrer

Schulzeit noch in der Genese (Daniels 2008). Dieser Umstand lässt neben der allgemeinen motivationalen eine fachspezifische Bedeutung für das historische Lernen vermuten.

Historisches Lernen soll die Ausbildung und stetige Weiterentwicklung historischer Kompetenzen verfolgen mit dem Ziel, ein selbstreflexives und reflektiertes Geschichtsbewusstsein auszubilden. Dies impliziert den vielfach postulierten identitätsstiftenden Charakter historischen Lernens und Denkens (Scherr 2012). Die Geschichtsdidaktik begreift Identitätsbildung als „Leistung des Geschichtsbewusstseins“ (Schönemann 2009, S. 102). Wenn das individuelle Geschichtsbewusstsein und individuelle Interessen Teil der Identität sind und somit identitätsstiftend fungieren, so sind beide auch in Wechselwirkung zueinander zu sehen. Es scheint plausibel, ein stabiles Interesse an Geschichte als motivationale Voraussetzung für die lebenslange Aus- und Weiterbildung (Krapp 2007, S. 7) eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins zu sehen.

Des Weiteren scheint wie bereits erwähnt die Gegenstandsspezifität des Interesses den motivationalen Bedingungen historischen Lernens in inhaltlicher Sicht Rechnung tragen zu können. Dadurch können die bislang kaum erforschten fachspezifischen Bedingungen der Lernmotivation für das Fach Geschichte erhellt werden. Nicht zuletzt erfordert der vielfach für andere Fächer belegte begünstigende Zusammenhang von Interesse und Kompetenzerwerb (Schiefele et al. 1993) im Zuge der Kompetenzorientierung eine Berücksichtigung dieser motivationalen Einflussvariable. Um die für Unterrichtssituationen relevanten Wechselwirkungen von situationalem und individuellem Interesse zu betrachten, muss unterschieden werden zwischen Interesse, das sich auf das Unterrichtsfach insgesamt bezieht (Fachinteresse) und dem Interesse an den zugehörigen Inhalten des Faches (Sachinteresse). Entsprechend Schiefeles Konzeptualisierung von *topic interest* (Schiefele und Krapp 1996, S. 143; Schiefele 1996b) wird das Interesse an bestimmten Themen in Geschichte in zweierlei Hinsicht interpretierbar: entweder als Bestandteil des sich bereits entwickelnden individuellen Interesses an Geschichte oder aber als situationales

Interesse, das das jeweilige Thema einer Aufgabe oder einer Unterrichtsstunde hervorruft.

Gerade für das Fach Geschichte ist dies von Bedeutung, da sich neben schulisch vermitteltem historischem Wissen auch eine Vielzahl an außerschulischen Quellen historischen Wissens verzeichnen lässt (Näpel 2012). Hierbei kann sich ein Interesse an Geschichte rein auf die außerschulische Beschäftigung mit Geschichte, zum Beispiel durch historische Spielfilme, beziehen, was die Auseinandersetzung mit Geschichte im Fach nur peripher tangieren muss. Dieser Umstand kann von Lehrkräften in der Regel nicht beeinflusst werden, wenngleich dies umgekehrt aber im erheblichen Maße Einfluss auf die Unterrichtswahrnehmung der Schülerinnen und Schüler haben kann. Die so entstandenen Geschichtsbilder bringen die Kinder als Lernvoraussetzungen in den Geschichtsunterricht mit. Außerdem ist vorstellbar, dass sich ein Interesse an geschichtlichen Themen im außerschulischen Bereich etablierte, das dann aber im Unterricht keine Entsprechung findet und daher das Fach trotz Interesses für die Sache als uninteressant bewertet wird. Dies gilt es bei der Interpretation von Fachinteressedaten zu berücksichtigen.

Bislang wurde dem Interesse in seiner Komplexität in der Geschichtsdidaktik allerdings kaum Aufmerksamkeit geschenkt (Levstik 2011). Interesse wird meistens „mit-erhoben“ aber nicht zum eigentlichen Forschungsgegenstand gemacht. Die wenigen Befunde im deutschsprachigen Raum zum Interesse im Kontext historischen Lernens sind daher meist nur Nebenprodukte von Erhebungen, deren Fragestellungen sich nicht primär auf das Interesse richten (Sauer 2010) oder aber nur sehr rudimentäre Erkenntnisse aus Vorstudien (Schenk 2007). Oft wird Interesse auch theoretisch nicht ausreichend abgegrenzt von Lernmotivation und -engagement (s.u.). Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich aus der Darstellung dieser Ergebnisse, die kaum Rückschlüsse hinsichtlich der Reliabilität der Messungen erlauben. Es werden daher im Folgenden auch Befunde aus dem internationalen Forschungsraum und aus anderen Fachdomänen zum Interesse berichtet, um dann daraus fundierte Hypothesen für das historische Lernen aufstellen zu können.

3.6 Befunde zum Interesse

Für erfolgreiche Lernprozesse haben die individuellen Interessen des Lernenden eine herausragende Bedeutung, denn „increased knowledge and value, as well as positive affect, have been associated with individual interest“ (Hidi et al. 2002, S. 431). Im Folgenden werden die für diese Arbeit relevanten Befunde zum Interesse dargestellt. Dazu werden sowohl Studienergebnisse zum domänenspezifischen Interesse an Geschichte als auch relevante Forschungen zum Interesse in anderen Fachdomänen berichtet.

3.6.1 Interesse an Geschichte

Die Nomenklatur für das individuelle Interesse an Geschichte ist nicht in allen Studien gleich. Häufig wird von Fachinteresse oder auch von thematischen Interessen bzw. Geschichtsinteressen gesprochen. Für diese Studie werden das Fachinteresse an Geschichte bzw. Geschichtsinteressen als Form des individuellen Interesses aufgefasst und der Begriff Fachinteresse oder individuelle Interesse verwendet.

Bereits im Grundschulalter lässt sich ein individuelles Interesse an Geschichte bei Kindern feststellen (Kölbl 2004b), das in hoher Korrelation zum Geschichtswissen der Lernenden stehen (Kölbl et al. 2006). Da in der Grundschule noch kein fächerbezogener Unterricht stattfindet, wird in der Studie von Geschichtsinteressen im Plural gesprochen, da sich diese auf kein Fach Geschichte beziehen lassen, sondern als Teil des Heimat- und Sachunterrichts bzw. in der Lebenswelt der Kinder auftreten.

Kölbl et al. (2012) verglichen in ihrer Studie zu Geschichtswissen und Geschichtsinteressen im Verlauf der Grundschuljahre das Geschichtsinteresse von Jahrgangsstufe 2, 3 und 4 als Quasi-Längsschnitt. Es zeigten sich signifikante Unterschiede in der Höhe des Interesses mit steigendem Schuljahr. Allerdings sind die Effektstärken mit einem partiellem $\eta^2 = 0.034$ vergleichsweise gering. Interesse wird im Zusammenhang mit Wissen gesehen. Mit zunehmendem Wissen steigt auch das Interesse an Geschichte. Dieser Zusammenhang ist nach Krapp (2002a) in der Verbindung von Interessentheorie und der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (2015) er-

klärbar. Ferdinand (2014) sieht etwa durch die Anwendung von Wissen die Möglichkeit von Kompetenzerleben. Auch fördert eine gemeinsame Wissensbasis den Austausch mit anderen, was zu sozialer Eingebundenheit führt. Mehr Wissen erlaubt nicht zuletzt auch mehr Eigenständigkeit bei Entscheidungen und stützt damit das Empfinden von Autonomie (ebd. S. 31). Demnach wäre es denkbar, dass die Grundschülerinnen und Grundschüler sich durch ihren Wissenszuwachs zunehmend als kompetent, autonom und sozial eingebunden erleben. Die positive Bedürfnisbefriedigung würde somit die Steigerung ihres Interesses an Geschichte erklären.

Eine der umfangreichsten empirischen Erhebungen der Geschichtsdidaktik fand in den Jahren 1990/1992, 1992/1995 und 1999 durch Bodo von Borries und Mitarbeiter/innen statt (Borries 1995, 1999, 1992; Angvik und Borries 1997b). Dabei handelt es sich um Vorstudien und die Hauptuntersuchung der Studie *Youth and History* (Angvik und Borries 1997b). Sie ist die bislang größte internationale empirische Studie zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Insgesamt wurden mehr als 31.000 Schülerinnen und Schüler (n = 2.107 aus Deutschland) im Alter zwischen 15 und 16 Jahren aus 26 europäischen Ländern befragt (van Doreen und van Dycke 1998). Die Probanden wurden dabei auch zur Relevanz von Geschichte und zum Interesse an historischen Epochen und Themenbereiche befragt. Daher stellt die Studie eine wichtige Bezugsquelle für Erkenntnisse zum Geschichtsinteresse Jugendlicher dar. Items zur Relevanz von Geschichte wurden auf einer fünfstufigen Likertskala folgendermaßen zugestimmt (Mittelwert jeweils der Gesamtstichprobe und der deutschen Teilstichprobe):

“History means

... a chance for myself to learn from failures and successes of others
“(RELEV_C): moderate Zustimmung bei $M = 3.37$ bzw. 3.14 ”

... something dead and gone, which has nothing to do with my present life.
“(RELEV_D): geringe Zustimmung bei $M = 2.04$ bzw. 2.34

... shows the background of the present way of life and explanations of today's problems
“(RELEV_F): hohe Zustimmung bei $M = 3.60$ bzw. 3.55

„mastering my life as part of historic changes “(RELEV_H): mittlere Zustimmung bei $M = 3.15$ bzw. 2.72 (Angvik und Borries 1997a, B24-B28)

Die Befunde weisen darauf hin, dass die Jugendlichen durchaus eine Vorstellung vom Gegenwartsbezug der Geschichte haben. Zumindest scheinen sie dieses Wissen, ob verinnerlicht oder nur als sozial erwünschte Antwort gelernt, abrufen zu können. Dies spricht dafür, dass der Geschichtsunterricht hier durchaus eine gewisse Wirkung zeigt. Auch der Lebensweltbezug bzw. die Bedeutsamkeit von Geschichte für die eigene Lebensbewältigung (vgl. Items RELEV_C und RELEV_H) wird erkannt, wenn auch nur mit mittleren Zustimmungswerten. Mit höheren Zustimmungswerten wird die Historizität der Gegenwart anerkannt (vgl. Item RELEV_F), was für eine starke Verinnerlichung des Gegenwartsbezugs von Geschichte spricht. Auch hinsichtlich der Interessantheit von Geschichte gibt die Studie interessante Einblicke, wenngleich auch einige methodische wie theoretische Limitationen zu berücksichtigen sind. Die Befragungsdaten wurden vorwiegend deskriptiv ausgewertet. So wurden etwa Gruppenmittelwertunterschiede (Nationalität, Geschlecht etc.) nicht auf ihre statistische Signifikanz geprüft.

In theoretischer Hinsicht ist zu bemängeln, dass die Operationalisierung des Interesses wenig ausdifferenziert erscheint. Interesse und Motivation für Geschichte werden zusammengefasst und in zwei Dimensionen des Geschichtsinteresses konzeptualisiert, nämlich als Wunsch, etwas zu lernen („wish for education“) und dem Bedürfnis nach Unterhaltung („need of entertainment“) (Angvik 1997). Es bleibt unklar, auf welche Interessen- oder Motivationstheorien sich dabei bezogen wird. Als Relation dieser Kritik muss hier aber erwähnt werden, dass für einen Fragebogen, der ein so komplexes Konstrukt wie Geschichtsbewusstsein kulturvergleichend abbilden können soll, notwendigerweise auch gewisse Kürzungen und Unschärfen in Kauf genommen werden müssen. Das Geschichtsinteresse ist in diesem Zusammenhang auch nur als Teildimension des Geschichtsbewusstseins erhoben worden. Die Ergebnisse zum Interesse müssen daher gewissermaßen als destilliertes Nebenprodukt der Untersuchung aufgefasst und entsprechend eingeordnet werden.

Die Jugendlichen wurden befragt, wie interessant sie bestimmte Themen, Epochen und Regionen finden. Hier ist wohl vor allem Sachinteresse gemessen worden, welches aber von der Forschergruppe in ihrem Bericht mal als Interesse an Geschichte (vgl. Borries 2001, S. 8), mal als Motivation für das Schulfach (ebd.) gleichgesetzt wurde. Lässt sich das gemittelte Sachinteresse mit einiger Berechtigung als Fachinteresse interpretieren (Schiefele 1996b, S. 4), so handelt es sich jedoch bei der Motivation um ein völlig anderes theoretisches Konstrukt (Schiefele 2009, S. 197). Diese Limitationen bestehen und müssen deswegen bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden. Nichtsdestotrotz geben diese Studien aber einen wichtigen Einblick in die Geschichtsinteressen von Jugendlichen, da sie in ihrem Umfang bisher so einzigartig sind. Das Interesse der Jugendlichen geht im Vergleich von der 6. bis zur 9. Jahrgangstufe den deskriptiven Befunden nach deutlich zurück und erreicht das Anfangsniveau bis zur 12. Jahrgangstufe trotz leichtem Anstieg nicht wieder (Borries 2001, S. 8). Dieser Befund ist jedoch mit gebotener Vorsicht zu interpretieren, da es sich um querschnittliche Daten handelt, die Rückschlüsse auf längsschnittliche Entwicklung wie die individualpsychologische Interessenentwicklung nicht erlauben. Ebenso wurden die Mittelwertunterschiede der Jahrgangstufen nicht varianzanalytisch untersucht. Die deskriptiven Daten lassen daher keinen statistisch belastbaren Schluss auf die Interniveaunterschiede der Jahrgangstufen zu. Die Interessenentwicklungsforschung konnte jedoch einen allgemeinen entwicklungsbedingten Rückgang des Interesses der Kinder nachweisen (Daniels 2008). Von Borries Vermutung, dass dies im Zusammenhang mit der Pubertät stehe (Borries 2001, S. 8), ist demnach zumindest plausibel, wenn auch auf Basis seiner Studien methodisch nicht nachweisbar. Aufschlussreich sind auch die Epochen- und Themenpräferenzen, die sich bei den Jugendlichen herauskristallisierten. Die Epoche, die die meiste Zustimmung findet, ist die unmittelbare Zeitgeschichte ab 1945 sowie die neueste Geschichte ab ca. 1800. Als Thema findet die Geschichte der eigenen Familie das meiste Interesse. Die Ergebnisse lassen im Hinblick auf den Lebenswelt- und Gegenwartsbezug zwei Schlüsse zu: Zum einen scheint eine gewisse Nähe der vergangenen Ereignisse und zum anderen

eine persönliche Betroffenheit im Sinne der eigenen Familiengeschichte als interesselösungsauslösend identifizierbar. Die zeitliche Nähe spricht für deren Präsenz in der Gegenwart, was hier wiederum den Gegenwartsbezug von Geschichte näher legt als bei Themen der weitentfernten Vergangenheit, wie zum Beispiel der griechischen Antike. Die persönliche Betroffenheit ist zugleich eine Auszeichnung des Lebensweltbezugs. Die Verbindung des Themas zur eigenen Erfahrung in der Familie ist hier am naheliegendsten. Auch die Präferenz für die Epoche nach 1945 könnte damit zusammenhängen, da dieser Zeitraum die Lebensgeschichte der Großeltern und Eltern vor der eigenen Geburt abdeckt.

Die Befunde weisen Parallelen zur Schweizer Studie von Waldis und Buff (Waldis und Buff 2007) auf, die ausgehend von der internationalen *Youth and History* Studie (Angvik und Borries 1997b) zehn Jahre später ebenfalls themenspezifische Interessenpräferenzen vermuteten. Die Schülerinnen und Schüler wurden nach ihrem Interesse an insgesamt 17 verschiedenen Geschichtsthemen befragt. Dabei rangierte die Geschichte der eigenen Familie an dritter Stelle unter allen 17 Themen. Am interessantesten wurden aktuelle Themen aus Medienberichten bewertet, gefolgt vom Thema Zweiter Weltkrieg (Waldis und Buff 2007, S. 199). Hieraus lässt sich die Annahme, dass das Prinzip des Gegenwarts- und Lebensweltbezugs interesselösungsförderlich wirkt, erneut stützen (vgl. Kapitel 2). Wieder sind es die zeitlich näheren Themen sowie die Themen, die unmittelbare persönliche Betroffenheit nahelegen, die Interesse induzieren. Das Interesse an Medienberichten zu aktuellen Ereignissen mit historischen Bezügen spricht für die Wirkung des Gegenwartsbezugs, da hierbei historische Ursachen- oder Sinnzusammenhänge der gegenwärtigen Phänomene hergestellt werden. Die Präferenz für das Thema Zweiter Weltkrieg zusammen mit der Vorliebe für die eigene Familiengeschichte lassen sich wieder als Lebensweltbezug interpretieren. Der Zweite Weltkrieg ist in den meisten Familien Teil der Lebensgeschichte der Groß- oder Urgroßeltern. Außerdem muss dem Thema angesichts zahlreicher Spielfilme und Dokumentation über diese Zeit eine starke Präsenz in der Geschichtskultur attestiert werden, was es in der Lebenswelt der Kinder als dominante historische Narration wahrscheinlich macht.

Zudem wurden die Schülerinnen und Schüler auch zum allgemeinen Fachinteresse befragt. Dabei fasste das Autorenduo das Interesse gemäß dem Münchner Interessenkonstrukt als zweidimensional im Sinne einer emotionalen und wertbezogenen Valenz auf, bei ihnen aber als Relevanz operationalisiert. Die Jugendlichen nehmen das Fach Geschichte mehrheitlich als mittelmäßig interessant und bedeutsam wahr. Auf einer vierstufigen Likertskala zeigen die Antworten der Schülerinnen und Schüler Ausprägungen um den Wert 2.5 mit leicht höheren Werten bei der intrinsischen Komponente des Interesses im Vergleich zur Relevanzkomponente (Waldis und Buff 2007).

Erwähnenswert ist eine umfangreichere Befragung zum Fachinteresse Geschichte von 13- bis 19-jährigen Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums (Lohse 1992). Der Autor bezieht sich auf die ältere, deskriptive Interessentheorie von Schiefele H. und Kollegen (Schiefele et al. 1983), die als Vorläufermodell der POI-Theorie zu sehen ist. Interesse umfasst laut Theorie drei Aspekte: Kognition, Emotion und Wert. Lohse sieht dies in den Ergebnissen seiner Studie auch für das Fachinteresse Geschichte bestätigt und schlussfolgert, dass bei hohem kognitiven Wissen die Gegenstandsauseinandersetzungen mit positiven Gefühlen einhergehen und „einen starken, zuerst interpersonalen, später (bei den älteren Schülerinnen und Schülern, Anm. KJ) sozialverantwortlichen Hintergrund von Wertüberzeugungen“ haben (Lohse 1992, S. 313). Bei den älteren Schülerinnen und Schülern beobachtet er, dass die Jugendlichen geschichtliches Wissen als wichtig für ein verantwortungsvolles Handeln in Gegenwart und Zukunft betrachten. Diese Einstellung geht einher mit einem Interesse an den gegenwartsnahen Epochen des 19. und 20. Jahrhunderts zu Lasten weiter zurückliegender Zeiträume von der Antike bis 1800. Wie auch schon in anderen Studien geben die Jugendlichen mehr Interesse für alltagsweltliche als für politische Themen an. Diese Befunde können als interessenförderliche Wirkung von Themen mit Gegenwarts- und Lebensweltbezug interpretiert werden.

Einschränkend müssen bei dieser Studie ebenfalls methodische Mängel beachtet werden. So liegen keine Reliabilitätsprüfungen des Fragebogens vor. Außerdem

wurde nur eine deskriptive Auswertung der Daten vorgenommen. Mittelwertunterschiede wurden nicht auf Signifikanz geprüft.

In ihrer Dissertation zur „Perspektivenübernahme als Kompetenz historischen Verstehens“ erhob Hartmann auch das Fachinteresse an Geschichte in der 7. und 10. Jahrgangsstufe, um dessen Korrelation zur Fähigkeit der Perspektivenübernahme zu kontrollieren. In der 7. Jahrgangsstufe lag das Fachinteresse auf einer vierstufigen Skala im Mittel bei 2.4 und in der 10. Jahrgangsstufe bei 2.8. Das Fachinteresse korrelierte hoch mit dem Selbstkonzept Geschichte (eigene Einschätzung zur Leistungsfähigkeit im Fach Geschichte) bei $r = .6$ und mittel mit der Note im Fach Geschichte bei $r = .2$. Eine Korrelation zur historischen Perspektivenübernahme ließ sich nicht feststellen. Es ist der POI nach plausibel, dass hoch an Geschichte interessierte Schülerinnen und Schüler auch eine positive Einschätzung ihrer Fähigkeiten im Fach Geschichte haben, da sich individuelles Interesse nur dann entwickelt, wenn die Beschäftigung mit dem Gegenstand als positiv erlebt wird. Wer sich selbst als kompetent im Umgang mit dem Interessengegenstand einschätzt, verbindet mutmaßlich positive Erfolgserlebnisse damit, was auch die positive Korrelation zur Geschichtsnote erklären würde.

Einen bemerkenswerten Befund liefern Stoel et al. (2017). Ihre Studie zeigte, dass Schüler/innen mit einem höheren individuellen Interesse an Geschichte eher einem konstruktivistischen Verständnis von Geschichte zugeneigt sind als ihre weniger interessierten Mitschüler/innen. Ihre Studie richtete sich nicht primär auf den Zusammenhang von Interesse und epistemologischen Überzeugungen, sondern untersuchten die Effekte des expliziten Unterrichtens von Argumentationsstrategien und „second order concepts“, also epistemologische Prinzipien von Geschichte (z.B. Kontinuität und Wandel, Ursachen und Wirkung) auf die Fähigkeit der Lernenden, historisch zu argumentieren. Das Autorenteam räumt daher ein, dass auf Basis ihrer Untersuchung kein Kausalzusammenhang von Fachinteresse und einem konstruktivistischem Geschichtsverständnis hergestellt werden kann und weitere Forschungen zur Aufklärung dieses Zusammenhangs erforderlich sind. Ihrer Vermutung nach

könnte das Behandeln epistemologischer Fragen aber Geschichte für Schüler/innen interessanter machen (ebd. S. 331 f.). Dieser Befund ist angesichts der konstruktivistischen Basis des Gegenwartsbezugs bemerkenswert. Es könnte ein Hinweis auf die interessenförderliche Wirkung dieses Unterrichtsprinzips sein, da dabei ein konstruktivistisches Geschichtsverständnis gefördert wird.

Auch aus der soziologischen Jugendforschung liegen Befunde zum individuellen Interesse von Jugendlichen an Geschichte vor. Die aktuelle SINUS-Jugendstudie „Wie ticken Jugendliche 2016?“ (Calmbach et al. 2016) befragte Jugendliche zwischen 14 und 17 Jahren aus unterschiedlichen sozioökonomischen Milieus bzw. Lebenswelten zu ihren Geschichtsinteressen. Die SINUS-Milieus werden als „Gruppen Gleichgesinnter mit ähnlichen Grundwerten und Prinzipien der Lebensführung, die sich durch erhöhte Binnenkommunikation und Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen auszeichnen“ (Barth und Flaig 2013, S. 12) definiert. Die Forscher/innen nehmen eine subjektiv konstruierte Wirklichkeit als individuelle Lebenswelt eines Menschen an. Auf Basis qualitativer Interviewstudien befördern sie die Strukturen und Merkmale dieser individuellen Lebenswelten zutage und ordnen sie in ihrer sozioökonomischen Beschaffenheit sozialen Milieus zu. Milieus sind demnach kollektive Lebenswelten, die sich aufgrund bestimmter sozioökonomischer Merkmale ordnen und sortieren lassen. Die individuelle Lebenswelt, die „sich subjektiv konstituiert und ausdrückt: in gruppen-(milieu-)spezifischen Wertorientierungen, im Lebensstil, in kulturellen Vorlieben und ästhetischen Neigungen“ (Barth und Flaig 2013, S. 20–21) ist damit als Milieu kollektivierbar.

Für die qualitative Interviewstudie wurden mit insgesamt 72 Proband(en)innen (davon 24 mit angestrebtem Abschluss mittlerer Reife) narrative Interviews geführt. Die Studie ist besonders wertvoll, da die so ermittelten Geschichtsinteressen den jeweiligen Lebenswelten zugeordnet werden können. Die Befunde geben Hinweise darauf, dass Interesse an Geschichte in Zusammenhang zur individuellen Lebenswelt der Jugendlichen steht.

Nach ihren thematischen Interessen befragt, nannten die Jugendlichen vor allem Geschichtsthemen zum 20. Jahrhundert. Insbesondere die Zeit des Nationalsozialismus wird in allen Lebenswelten für interessant befunden. Vor allem Gymnasialschüler/innen beschäftigen sich mit der NS-Zeit. Sehr aufschlussreich ist, dass in den verschiedenen Lebenswelt-Milieus historisches Wissen und Geschichte unterschiedlich präsent zu sein scheinen. So nehmen Kinder aus prekären, bildungsfernen Milieus eher Bezug auf Themen aus der Unterhaltungskultur. Histotainment in den unterschiedlichsten Formaten scheint ihr Zugang zu Geschichte zu sein, was ihr Interesse auch vorwiegend auf Themen richtet, die entsprechend medial verarbeitet wurden und einen gewissen Unterhaltungscharakter haben. Auch Einzelschicksale werden von ihnen als interessant wahrgenommen (ebd. S. 383). Was die Bedeutsamkeit von Geschichte betrifft, zeichnet die Studie eher ein ernüchterndes Bild. Geschichte wird von den meisten Befragten als „langweilig und verstaubt“ gesehen (ebd. S. 384). Einen persönlich bedeutsamen Gegenwartsbezug sehen - wenn überhaupt - nur Kinder aus dem sog. sozialökologischen und dem expeditiven Milieu mit hohem Bildungsniveau und liberal-sozialer Wertorientierung. Ein Lernen aus der Geschichte wird in allen Lebenswelten als wichtig anerkannt. Es sind aber auch hier eher wenige und dann die Jugendlichen, mit höherem Bildungsniveau (und hier insbesondere ältere Gymnasialschüler/innen, die diesen Anspruch auch begründen können (ebd. S. 389).

3.6.2 Fachinteresse und Situationales Interesse

Fachinteresse als Prädiktor für situationales Interesse

Fachinteresse lässt sich in Studien immer wieder als Prädiktor für situationales Interesse nachweisen (Linnenbrink-Garcia et al. 2010; Lewalter und Willems 2009; Tapola et al. 2013). Tsai und Kollegen konnten in ihrer Studie das individuelle Fachinteresse als starken Prädiktor für das Interessantheitserleben in drei verschiedenen Unterrichtsfächern nachweisen (Tsai et al. 2008). Sie erhoben das Interessantheitserleben mehrerer Unterrichtsstunden in den Fächern Mathematik, Deutsch und einer zweiten Fremdsprache jeweils am Ende einer Unterrichtsstunde (lesson-specific

measures). Das Interesse konzeptualisieren sie nach Krapp als emotions- und wertbezogenes Konstrukt. Allerdings ergab die explorative Faktorenanalyse, dass es sich hier um ein eindimensionales Konstrukt handelte. Vermutlich besteht diese Abweichung zu eigenen Befunden (vgl. Jonas et al. 2017) aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsform. Da hier jeweils nach der Wahrnehmung ganzer Unterrichtsstunden gefragt wurde und beide Dimensionen theoretisch wie empirisch hoch interkorrelieren, könnte dies das Ergebnis eines Gesamteindrucks der Kinder sein. Befragt man die Lernenden hingegen spezifisch nach einzelnen zu bearbeitenden Lernaufgaben, schätzen sie dies offensichtlich differenzierter ein, was die zwei distinkten Faktoren in den eigenen Befragungen erklären könnte. Das individuelle Fachinteresse prädiizierte für alle drei Fächer die Interessantheitswahrnehmung. Sie beschränken die Reichweite dieses Befundes allerdings aufgrund des noch nicht sehr starken individuellen Interesses der Kinder. Das Forscherteam vermutet weitere motivationale und situationale Faktoren, die das Interessantheiterleben beeinflussen.

Situationales Interesse und die Entwicklung von individuellem Interesse

Durch wiederholtes Erleben situationalen Interesses bei der Auseinandersetzung mit einem bestimmten Gegenstand kann sich ein individuelles Interesse für diesen Gegenstand entwickeln (Daniels 2008; Mitchell und Gilson 1997; Linnenbrink-Garcia et al. 2010). Ferdinand konnte in einer Längsschnittstudie über ein ganzes Schuljahr zeigen, dass das mehrmalige Erleben interessanter Unterrichtssituationen im Sozialkundeunterricht zu einem Anstieg des Fachinteresses führte (Ferdinand 2014). Auch del Favero und Kollegen konnten einen Einfluss des situationalen Interesses auf die Fachinteressenentwicklung im Fach Geschichte zeigen (Del Favero et al. 2007).

3.6.3 Interesse und Lebensweltbezug

In der Interessenforschung ließen sich wiederholt Zusammenhänge einer lebensweltbezogenen Unterrichtsgestaltung und Interesse nachweisen. Durch die Integration der lebensweltlichen (Vor)erfahrungen der Kinder kann das Interesse am Unterricht gesteigert und im weiteren Verlauf eine positive Interessenentwicklung begünstigt werden (Krapp 1998; z.B. für Physik: Häußler et al. 1995) Es lassen sich verschiedene

Zugriffe des Herstellens von Lebensweltbezügen ausmachen, die in verschiedenen Studien zum Erfolg führten. Im Folgenden werden diese Studien referiert.

Kontextualisierung als Lebensweltbezug

Insbesondere in naturwissenschaftlichen Fächern existieren verschiedene didaktische Konzepte, die durch das Einbetten abstrakter Lerngegenstände, wie z.B. chemischer Prozesse, in einen realen Lebenskontext (real life context), versuchen, das Interesse der Lernenden positiv zu beeinflussen (Chemie im Kontext 2011; Hoffmann et al. 1998).

In Kölbach und Sumfleths Studie wurden Schülerinnen und Schüler aufgeteilt auf zwei verschiedene Treatmentbedingungen. Die Experimentalgruppe erhielt Lösungsbeispiele für ein chemisches Problem mit lebensweltlichem Kontext, die Kontrollgruppe ohne lebensweltlichen Kontext. Die Treatmentgruppe zeigte ein signifikant höheres situationales Interesse als die Kontrollgruppe (Kölbach und Sumfleth 2013)

Fechner untersuchte ebenfalls durch eine Manipulation des Lebensweltbezugs im Chemieunterricht die Auswirkungen auf die Interessenentwicklung. Die Schülerinnen und Schüler der Treatmentgruppe, deren chemische Lerninhalte in Lebensweltkontexte eingebettet wurden, zeigten ein höheres situationales Interesse am Anfang sowie ein steigend anhaltendes situationales Interesse über die Zeit als die Vergleichsgruppe. Außerdem blieb ihr individuelles Interesse am Thema (topic interest) auf gleichem Niveau, wohingegen das Interesse der Vergleichsgruppe über den Untersuchungszeitraum hinweg sank (Fechner 2009).

Autonomieunterstützung als Lebensweltbezug

Eine weitere Form der interesselörderlichen Maßnahmen ist die Förderung von Autonomie der Lernenden. Unterrichtsstunden, in denen Lehrkräfte ein autonomieunterstützendes Verhalten zeigen, indem sie die Perspektive und Wünsche der Lernenden berücksichtigen, werden interessanter wahrgenommen im Vergleich zu Stunden, die den natürlichen Lernrhythmus der Jugendlichen nicht berücksichtigen und keinen Raum für Lernreflexionen lassen (Tsai et al. 2008, S. 469). Indem ihre persönlichen Interessen und Themen durch die Möglichkeit der Mitbestimmung im Unterricht

adressiert werden, wird auch ein Bezug zu ihrer Lebenswelt hergestellt. Das Anknüpfen an die Erfahrungswelt der Jugendlichen kann zudem das Kompetenzerleben begünstigen, da sich die SchülerInnen sicherer in der Thematik fühlen und auf Vorerfahrungen und -wissen zurückgreifen können.

Assor et al. interpretieren die Aufklärung der Relevanz des Lernstoffes durch Lehrkräfte ebenfalls als autonomieunterstützendes Lehrverhalten. Durch die Vermittlung der Lebensbedeutsamkeit können Schüler/innen das schulische Lernen in Bezug setzen zu ihren eigenen Zielen, Interessen und Werten (Assor et al. 2002, S. 262), wodurch die Lernenden selbstbestimmter arbeiten können.

Der Zusammenhang von Relevanz und Autonomiebedürfnis ist kompatibel zu den Annahmen von Ferdinands Interessenentwicklungsmodell, das die Erfüllung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse (Krapp 2005) und das Bedeutsamkeitserleben als interessenförderliche Variablen inkludiert.

Wahlmöglichkeit als Lebensweltbezug

Reber et al. (2009) entwickelten eine Unterrichtsmethode, bei der den Lernenden durch eine Lernsoftware verschiedene Beispiele angeboten werden, die den Lerninhalt kontextualisieren. Bei den Beispielen handelt es sich um verschiedene lebensweltliche Kontexte, in die ein dahinterliegendes abstraktes Theoriekonzept gebettet wird. Die Grundidee von Reber et al. ist, dass durch die freie Wahl des Beispiels, die Lernenden einen Kontext auswählen können, der an ein bereits vorhandenes individuelles Interesse anknüpft und dadurch zu einem anhaltenden situationalen Interesse während der Lernphase führt. Dadurch wird zugleich situationales Interesse getriggert für den abstrakten Lernstoff, für den bislang kein Interesse besteht (Reber et al. 2009, S. 518). Das Treatment bestand aus drei Gruppen von Psychologiestudierenden, wovon eine Gruppe die Beispiele frei wählen durfte, die andere Gruppe Beispiele vorgegeben bekam. Der Kontrollgruppe wurde der Lernstoff ohne Beispiel präsentiert. Es zeigte sich, dass die Gruppe, die die Beispiele individuell frei wählen durfte, die Präsentation des Lernstoffes am interessantesten wahrnahm und zudem mehr

Zeit für das Lesen der Präsentation aufbrachte. Dies kann als höheres Aufgabenengagement interpretiert werden. Die Autoren argumentieren, dass ihre Methode (*example choice*) anders als Trigger, die zwar kurzfristig Freude und Spaß hervorrufen, ohne aber Interesse für den eigentlichen Lerngegenstand zu erzeugen durch das Anknüpfen an bereits vorhandene Interessen, Interesse aufrechterhalten kann. Die freie Beispielwahl wirkt demnach als hold-Komponente (vgl. auch Mitchell 1993) auf das Interesse. Durch die Beispiele wird ein individueller Lebensweltbezug hergestellt, indem an individuelle Interessen bzw. an Themen anknüpft wird, die in der individuellen Lebenswelt der Lernenden interessant und bedeutsam sind. Die freie Beispielwahl kann auch als Form der Autonomieunterstützung gesehen werden (s.o.).

Personalization als Lebensweltbezug

In einer weiteren Studie untersuchten Høgheim und Reber (2015) für das Fach Mathematik die Wirksamkeit von lebensweltbezogenen Instruktionen (*context personalization*) und –Wahlmöglichkeiten verschiedener lebensweltbezogener Themen (*example choice*) bei Mathematikaufgaben auf das situationale Interesse und die Bedeutsamkeitswahrnehmung von Schülerinnen und Schülern.

Bei der lebensweltbezogenen Instruktion wurde die Aufgabe in einen Kontext eingebettet, der vorher erhobenen thematischen Präferenzen der Jugendlichen entsprach. Im zweiten Treatment erhielten die Jugendlichen verschiedene Themen aus dem Bereich der Populärkultur zur Wahl, an der sie einen mathematischen Sachverhalt erarbeiten konnten.

Die Autoren nahmen an, dass beide Bedingungen das situationale Interesse und die Bedeutsamkeitswahrnehmung positiv beeinflussen würden. Ausgehend vom Vier-Phasen-Modells der Interessenentwicklung von Hidi und Renninger (2006) erhoben sie dabei das anfängliche situationale Interesse (*triggered*) vor Aufgabenbearbeitung nach Sichtung des Materials, das andauernde situationale Interesse (*maintained*) sowie die wahrgenommene Bedeutsamkeit (*perceived value*) des Gelernten nach der Aufgabenbearbeitung. Bei Kindern mit niedrigem Fachinteresse und niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept zeigte das Treatment *context personalization* (Lebensweltbezug)

einen signifikanten Einfluss auf das situationale Interesse (vor und nach der Aufgabebearbeitung) und die Bedeutsamkeitswahrnehmung. Keinen Einfluss zeigten die beiden Treatment-Bedingungen bei hochinteressierten Lernenden.

Die didaktische Methode des *Context Personalization* (Walkington et al. 2013) ist eine spezielle Form von lebensweltbezogener Individualisierung im Fach Mathematik. Durch vorheriges Erfragen der persönlichen Interessen der Lernenden (Walkington et al. 2014) werden die Aufgabeninstruktionen herkömmlicher Textaufgaben im Mathematikunterricht so angepasst, dass sie mit deren Interessen übereinstimmen. Ziel ist es, eine Passung zwischen den „out-of-school“-Interessen bzw. persönlichen Erfahrungen der Lernenden und der Aufgabeninstruktion zu erreichen (Walkington et al. 2013). Dadurch sollen u.a. die Leistungsfähigkeit gesteigert und der Lernstrategiegebrauch verbessert werden. Außerdem soll das Schulfach Mathematik als lebensnah und nützlich vermittelt werden, als etwas, das man im „echten“ Leben brauchen und anwenden kann. Nicht zuletzt erhofft man sich dadurch auch einen günstigen Einfluss auf die Motivation der Lernenden (ebd. S. 89/90). Das Autorenteam geht davon aus, dass durch *Context Personalization* sowohl situationales Interesse getriggert werden kann bzw. bereits vorhandenes individuelles Interesse aktualisiert werden kann (ebd. S. 92).

Relevanzzuschreibung als Lebensweltbezug

Bei einigen Autor(en)innen wird Lebensweltbezug als Relevanz des Lerngegenstands für das eigene Leben bzw. die individuellen Ziele, Interessen und Bedürfnisse verstanden (Assor et al. 2002):

„To foster the relevance of schoolwork for children, teachers need to take an empathic-active role in relation to their students. This role requires the teacher first to understand students' goals, interests and needs, and then to link school tasks to those goals, interests and needs. (Assor et al. 2002, S. 265)“.

Das Verständnis der Autoren von *relevance* ist ein didaktisches, da die Relevanz für die Schülerinnen und Schüler von der Lehrerin oder dem Lehrer ermittelt und dann vermittelt werden muss. Auch Brophy (1999) betont die Bedeutung von Relevanz für die Lernmotivation. Wenn Schülerinnen und Schüler einen Lerngegenstand für sich

persönlich bedeutsam und relevant für ihr Leben wahrnehmen, können sie sich mit der verbundenen Lernhandlung identifizieren. Die Identifikation führt dazu, dass auch Interesse im Sinne einer subjektiven Bedeutsamkeit entstehen kann. Er weist explizit auf die Bedeutung von Identifikation und Selbstkonzept für das Lernen hin. Auch das Identifizieren mit bestimmten Interessengegenständen ist nach Brophy Teil der Identitätsbildung (ebd. S. 79). Dabei spiele die Wahrnehmung einer persönlichen Relevanz eines Gegenstandes bzw. eines Lerngebiets eine entscheidende Rolle. Im Idealfall führe dies dazu, dass der oder die Lernende sich maximal mit dem Lehrgegenstand und der Lernhandlung identifizieren könne („I am that“, „I want to do that“, „This is for me“). Wenn ein Lerngegenstand keine offensichtliche persönliche Relevanz aufweise, so sei es Aufgabe der Lehrkraft, den Lernprozess so zu gestalten, dass sich die Wahrnehmung einer persönlichen Relevanz entwickeln könne (ebd.).

Die Forderung nach Relevanz des Lerngegenstands erinnert an die Ermittlung „epochaltypischer Schlüsselprobleme“ im Sinne Klafki (2007) bzw. Gautschi et al. (2012) (vgl. Kapitel 2). Allerdings legen Klafki und Gautschi et al. kein motivationstheoretisches Verständnis von *Relevanz für das eigene Leben* zugrunde. Ihre Begründung ist eine bildungstheoretische. Hier unterscheiden sich die Konzepte. Ihnen ist jedoch gemeinsam, dass die Lerninhalte und -gegenstände vom Lernenden ausgehend begründet werden müssen.

Assor et al. (2002) untersuchten mittels Fragebogenerhebung bei Schüler/innen verschiedener Jahrgangsstufen und verschiedenen Unterrichtsfächern, inwiefern autonomieunterstützendes bzw. -unterdrückendes Lehrerverhalten (bezogen auf ihre Klassenlehrkraft), durch das Anbieten von Wahlmöglichkeiten bzw. das Erzwingen sinnloser Tätigkeiten sowie die Vermittlung von Relevanz bzw. der Lebensweltbezug des Unterrichtsstoffs, Einfluss nimmt auf positive Gefühle und das Unterrichtsengagement der Lernenden. In den Regressionsanalysen zeigte sich, dass die Relevanzunterstützung als einzige Variable einen statistisch signifikanten positiven Einfluss auf die Gefühle und das Engagement der Schüler/innen hatte. Für die Erfassung der positiven Gefühle wurde eine Skala aus drei Items zu Wohlbefinden (comfort), Freude

(enjoyment) und Interesse (interest) gebildet (Cronbachs Alpha 0.77). Daher kann nur mit Vorsicht auf den positiven Einfluss des Lebensweltbezugs auf Interesse geschlossen werden. Dazu ist eine differenziertere Betrachtung nötig, indem Interesse als eigene Skala mit mehreren Items abgebildet wird. Die Ergebnisse anderer Studien geben aber den Hinweis, dass der positive Einfluss auf Interesse durchaus wahrscheinlich ist.

O’Kneefe und Linnenbrink-Garcia (2014) konnten Effekte einer Relevanz-Manipulation auf das Aufgabeninteresse und das Aufgabenengagement zeigen. Sie gaben in einer Studie Psychologiestudierenden fünf Aufgaben, die sie in zwei Gruppen von Studierenden (Treatment- und Kontrollgruppe), einmal mit und einmal ohne Relevanzzuschreibung, instruierten. Der Manipulation Check ergab, dass die Studierenden der Relevanz-Bedingung ein höheres Bedeutsamkeitserleben angaben als die Kontrollgruppe. Für das Aufgabenengagement (performance) zeigte sich bei den Probanden dann ein besseres Ergebnis in der Treatmentgruppe, wenn ihr emotionsbezogenes Aufgabeninteresse hoch war. Das Autorenduo spricht in diesem Zusammenhang auch von „individual interest“ (O’Keefe und Linnenbrink-Garcia 2014, S. 76). Hier muss man allerdings eine sprachliche Unschärfe konstatieren. Die Art und Weise, wie das Interesse gemessen wurde, nämlich nach dem Lesen, aber vor der Bearbeitung der Aufgabe (vgl. Erwartungswert-Modell) und mit Items, die sich explizit auf die Aufgabe beziehen, spricht eher dafür, dass hier situationales Interesse an der Aufgabe gemessen wurde (vgl. auch (Renninger und Hidi 2016, S. 11)).

Wird in der Aufgabeninstruktion also ein Hinweis auf die Relevanz und Bedeutsamkeit der Aufgabe gegeben, wird die Aufgabe auch als bedeutsamer wahrgenommen. Für die Aufgabenperformance ist jedoch auch die emotionsbezogene Komponente des situationalen Interesses wichtig. Da auch nur dann von einer Interessenhandlung gesprochen werden kann, wenn ihr sowohl eine emotionsbezogene als auch eine wertbezogene Valenz zugeschrieben wird (Schiefele 1996a, S. 78), lässt sich schließen, dass dies eine logische Konsequenz darstellt, da in einem Fall eben weniger interessengeleitet gehandelt wird und daher auch der positive Effekt des Interesses

nicht zum Tragen kommen kann. In einer weiteren Studie erhoben sie erneut sowohl emotionsbezogenes als auch wertbezogenes situationales Interesse, allerdings ohne die Relevanzmanipulation. Dabei zeigte sich, dass hohe Aufgabenperformance dann auftritt, wenn sowohl die emotionsbezogene Interessantheit als auch die wahrgenommene subjektive Bedeutsamkeit (wertbezogen) der Aufgabe bei den Studierenden hoch war. Das Forscherteam folgert, dass für die Initiierung erfolgreicher Lern- und Entwicklungsprozesse stärker beide Komponenten des Interesses zu berücksichtigen seien.

Hulleman et al. (2010) konnten ebenfalls einen Effekt einer Relevanzmanipulation nachweisen. Sie forderten eine Gruppe von Studierenden auf, die Relevanz von Lerninhalten in Mathematik oder in Psychologie für ihr zukünftiges Leben schriftlich zu erörtern. Im Vergleich zur Kontrollgruppe, die eine Schreibaufgabe ohne Bezug zum Fach bearbeitete, zeigte die Relevanzgruppe ein signifikant höheres situationales Interesse (*triggered*) für den anschließenden Lerninhalt. Ebenso war auch ihr anhaltendes situationales Interesse (*maintained*) nach der Lernphase höher als in der Vergleichsgruppe. Die Forschergruppe erhob zusätzlich die wahrgenommene Nützlichkeit der Aufgabe (*utility value*), die einen mediierenden Effekt auf den Zusammenhang zwischen der Relevanzmanipulation und dem situationalen Interesse hatte. Das Team befragte die Studierenden allerdings nicht nach der persönlichen Bedeutsamkeit des Lerninhalts. Die reine Nützlichkeitskomponente der Aufgabenwahrnehmung ist gemäß den Erwartungswertmodellen (s.o.) hingegen nur ein Aspekt der insgesamt vier Wertkomponenten. Sie unterscheidet sich außerdem in der ihr zugrundeliegenden motivationalen Disposition von der Bedeutsamkeitswahrnehmung, da sie als eher extrinsisch motiviert gesehen werden muss. Es ist daher plausibel anzunehmen, dass auch der nicht erhobene wahrgenommene *attainment value*, der eher als intrinsische Wertkomponente aufzufassen ist, ebenfalls Einfluss auf das situationale Interesse nimmt. Das Forscherteam reduzierte die Auswertung der Schreibaufgabe nur auf Nützlichkeitsaspekte. Es wäre jedoch denkbar, dass sich auch Bedeutsamkeitsaspekte destillieren lassen, die ebenfalls einen Einfluss auf das Interesseerleben haben

könnten. Eine andere Interpretation lassen die theoretischen Annahmen von Ferdinand (2014) zu, die zwischen dem Konzept von *task value* (Eccles 2007) und dem Interesse an einem Gegenstand große Überschneidung sieht, die wiederum eine Vergleichbarkeit hinsichtlich ihrer Operationalisierung zulassen würde (Ferdinand 2014, S. 58). Diese Annahme wird auch in der vorliegenden Arbeit geteilt (siehe Kapitel 3.3.4). Demnach entspricht *utility value* zusammen mit *attainment value* der subjektiven Bedeutsamkeit als wertbezogene, kognitive Komponente des situationalen Interesses. Es wäre also denkbar, dass der medierende Effekt eigentlich eine Interkorrelation der Items, die zwei Faktoren eines Konstruktes abbilden, darstellt.

Bieg und Mittag (2009) untersuchten die Wahrnehmung von Autonomieunterstützung, Alltagsrelevanz und Transparenz im Deutsch-, Biologie- und Physikunterricht und deren Einfluss auf die „Unterrichtsemotionen“ Interesse und Lernfreude. Sie konnten einen positiven Zusammenhang feststellen, wobei die wahrgenommene Alltagsrelevanz der stärkste Prädiktor für Lernfreude und Interesse war. Die höchste Alltagsrelevanz schrieben die Schülerinnen und Schüler dem Fach Biologie zu. Das Fach Physik hatte für die Jungen mehr Alltagsrelevanz als für die Mädchen. Hier gaben die Jungen im Vergleich auch ein höheres Fachinteresse an.

Gegenwartsbezug als Lebensweltbezug

Logtenberg et al. 2011 legten drei Gruppen von Schülerinnen und Schülern im Fach Geschichte jeweils drei verschiedene Texte vor und untersuchten, welcher Text höheres situationales Interesse, emotionale Involviertheit und Aufgabenengagement auslöst. Nach dem Lesen des jeweiligen Textes sollten die Jugendlichen außerdem Fragen stellen, die ihnen dazu einfallen. Dabei zeigte sich, dass die Texte, die eine persönliche Geschichte einer historischen Person erzählten bzw. durch einen Sinnzusammenhang einen Gegenwartsbezug herstellten, höheres situationales Interesse erzeugten. Ebenso stellten Schülerinnen und Schüler, denen solche Texte vorgelegt wurden, elaboriertere Fragen.

Waldis und Buff (2007) untersuchten anhand videografiertes Geschichtsunterrichts den Zusammenhang von Unterrichtswahrnehmung und dem Interessenerleben der Kinder. Sie nahmen dabei die Unterrichtsmerkmale Zeitnutzung (im Sinne freier Lernzeiten), Überwachung (im Sinne eines autonomiehemmenden Lehrerverhaltens), Strukturierung des Unterrichtsstoffs, Kompetenzunterstützung, Autonomieunterstützung, soziale Eingebundenheit, Lehrer-Schüler-Beziehung, Lebensweltbezug, Arbeitsreflexion (im Sinne von Feedbackmöglichkeiten) sowie Lehrerengagement in den Blick. Insgesamt korrelieren die Unterrichtsmerkmale eher mit der emotionalen Valenz des Interesses im Sinne eines Geschichtsunterrichts, der Spaß macht. Nur der Lebensweltbezug und die Arbeitsreflexion korrelieren höher mit der wertbezogenen Bedeutsamkeitskomponente des Interesses (ebd. S. 202 f.). Dies bedeutet, dass ein Geschichtsunterricht, der Lebensweltbezüge herstellt, als bedeutsam und relevant für das eigene Leben wahrgenommen wird. Das Autorenteam konstatiert allerdings auch, dass die geringe Ausprägung der Bedeutsamkeit unter oder am Skalenmittelwert bei den Schülerinnen und Schülern dafür spricht, dass der Geschichtsunterricht die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung von Geschichte nur „mäßig“ (ebd. S. 206) vermitteln kann. Es kann anhand der publizierten Daten nicht beurteilt werden, in welcher Art und Weise die Lebensweltbezüge im Unterricht hergestellt wurden. Eine differentielle Betrachtung könnte Aufschluss darüber geben, wie Lebensweltbezüge gestaltet werden müssen, damit sie zu einer Erhöhung der Bedeutsamkeitswahrnehmung führen. Den Ergebnissen nach kann bislang nur geschlussfolgert werden, dass ein Unterricht mit Lebensweltbezug bedeutsamer ist als ein Unterricht ohne Lebensweltbezug.

Thema als Auslöser situationalen Interesses

In ihrer Treatmentstudie konnten Del Favero et al. 2007 im Geschichtsunterricht ein höheres situationales Interesse nachweisen bei Problemlösungsaufgaben, wenn die Lernenden (N= 100) diese kooperativ in Form einer Gruppendiskussion lösten im Vergleich zur Einzelarbeit. Für die Studie wurde das Interesse am Thema *Erster Weltkrieg* und am Thema *Wirtschaftsboom der 1950er und 1960er Jahre in Italien* mitkontrolliert. Sie nahmen an, dass die kooperative Aufgabenform unabhängig vom Thema

seine Wirkung auf die Interessenentwicklung zeigen würde. Sowohl die kooperative Arbeitsform als auch das Thema riefen im Vergleich zur Einzelarbeit ein höheres situationales Interesse hervor. Keinen Einfluss nahm die Unterrichtsmethode aber auf die Entwicklung des individuellen Interesses. Hier zeigte sich unerwartet ein Einfluss des Unterrichtsthemas. Nach der Behandlung des Themas Erster Weltkrieg konnte ein Anstieg des individuellen Interesses an Geschichte festgestellt werden. Längsschnittlich berichteten die Probanden insgesamt betrachtet ein höheres Fachinteresse über die Zeit. Das höhere Fachinteresse konnte dabei aber nicht auf die Treatmentbedingung der Unterrichtsmethode zurückgeführt werden. Um diese Befunde und den möglichen Einfluss der Instruktionsformen besser interpretieren zu können, empfehlen del Favero und Kollegen für zukünftige Studien, eine dritte Kontrollgruppe mitaufzunehmen, die in traditioneller Form unterrichtet werden soll. Unklar bleibt allerdings, was das Autorenteam genau unter traditionellem Unterricht versteht. Hierbei müsste zumindest eine vergleichbare Qualität von Unterricht gewährleistet werden, um die Effekte nicht zu überschätzen, da sie möglicherweise auf schlechten vs. guten Unterricht zurückzuführen sind. Der Einfluss des Themas ist jedoch auch unter dem Aspekt des Lebenswelt- und Gegenwartsbezugs interessant. Das Thema Krieg könnte aufgrund seiner existentiellen Lebensbedeutung mehr Interesse ausgelöst haben als die wirtschaftliche Entwicklung (Schank 1979). Damit hätte der erste Weltkrieg mehr Lebensweltbezug für die Schülerinnen und Schüler. Ebenfalls anzunehmen ist, dass der Erste Weltkrieg ähnlich wie in Deutschland eine deutlich stärkere Präsenz in der Geschichtskultur Italiens hat als das wirtschaftsgeschichtliche Thema. Damit hat das Thema Erster Weltkrieg eine höhere lebensweltliche Relevanz und zudem einen für Schülerinnen und Schüler deutlicher wahrnehmbaren Gegenwartsbezug.

4 Lernaufgaben als Untersuchungsgegenstand der Interessenforschung

Um die interesseinduzierende Wirkung von Unterrichtsprinzipien zu untersuchen, kommt neben der Beobachtung ganzer Unterrichtsstunden oder -sequenzen auch die Betrachtung der Mikroebene des Unterrichtsgeschehens in Form von Lernaufgaben in Betracht. Unterrichtsprinzipien wie der Lebenswelt- und Gegenwartsbezug lassen sich auf Ebene von Aufgaben als Aufgabenmerkmale beobachten. Die bereits referierten Studien zum situationalen Interesse beziehen sich häufig auf Lernaufgaben als Untersuchungsgegenstand. Aufgaben stellen Unterrichtssituationen dar, in denen situationales Interesse ausgelöst werden kann. Über das situationale Interesse kann so die Wirksamkeit von Aufgabenmerkmalen wie dem Lebensweltbezug beobachtet werden. Im Folgenden soll deshalb kurz der für diese Studie relevante Forschungsstand zu Lernaufgaben und Aufgabenmerkmalen referiert werden.

Die Aufgabenforschung der letzten Jahre hat eine Reihe von allgemeindidaktischen Kriterienkatalogen vorgelegt, die zur Analyse von Aufgaben bzw. Aufgabenmerkmalen herangezogen werden können. Aufgaben gelten im Lernprozess als wichtige Steuerungselemente. Daher werden sie sowohl in der Geschichtsdidaktik als auch in anderen Disziplinen der Lehr-Lernforschung als Schlüssel für erfolgreiche Lernprozesse gesehen (Thünemann 2013; Gautschi 2011; Bohl et al. 2012; Tulodziecki et al. 2009; Blömeke et al. 2006). Im Zuge der Kompetenzorientierung sind daher Aufgaben als „Katalysatoren“ für den Kompetenzerwerb in den Fokus von Unterrichtsforschung gerückt (Steiner 2010). Mittlerweile liegt im Bereich der Lehr-Lernforschung eine Vielzahl an Vorschlägen und Befunden zur Aufgabenanalyse und -konstruktion vor (Maier et al. 2013; Kleinknecht et al. 2011; Blömeke et al. 2006)

Auch in der Geschichtsdidaktik wird Aufgaben zunehmend mehr Aufmerksamkeit in der Forschung gewidmet (Gautschi 2011; Thünemann 2013; Brauch 2014; Waldis 2013). Die Bemühungen zielen in erster Linie darauf ab, die vorliegenden allgemeindidaktischen Analyseschemata fachspezifisch für Geschichtsaufgaben zu wenden, um eine gewisse Anschlussfähigkeit zu gewährleisten. Daher finden sich viele Überschneidungs- bzw. Anknüpfungspunkte.

Für die genauere Einordnung werden daher zunächst die wichtigsten allgemeindidaktischen Forschungsergebnisse vorgestellt, um darauf bezugnehmend die geschichts-
didaktischen Überlegungen darzustellen.

4.1 Lernaufgaben als Angebot im Lehr- Lernprozess

Gemäß dem Angebot-Nutzungsmodell schulischen Lernens von Helmke (Helmke 2012) stellen Lernaufgaben ein Lernangebot dar. Die Lernenden nehmen das Angebot in bestimmter Art und Weise wahr. Diese Wahrnehmung ist entscheidend dafür, wie und ob das Angebot genutzt oder abgelehnt wird. Dabei beeinflussen verschiedene Person- und Kontextmerkmale den Wahrnehmungsprozess. Das entscheidende Moment für die Initiierung eines erfolgreichen Lernprozesses liegt damit in der Aufgabenwahrnehmung (vgl. auch Mägdefrau und Michler im Druck). Im Unterricht geschieht dies durch die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrkraft. Lehrkräfte kommunizieren in Form von Aufgaben mündlich oder schriftlich ein Lernangebot mit einer bestimmten didaktischen Intention. Bei der Aufgabenwahrnehmung entscheidet sich in Sekundenschnelle, ob der *Kommunikationsakt* Lehrkraft-Lernende/r funktioniert oder nicht bzw. ob das Lernangebot entsprechend genutzt wird.

Gautschi entwickelt ausgehend von Helmkes Angebot-Nutzungsmodell ein Rahmenmodell für den Geschichtsunterricht (Gautschi 2011). Das Modell berücksichtigt Voraussetzungen und Folgen des Lernprozesses. Damit sind Aufgaben als Lernangebot im eigentlichen Lernprozess im Modell zu verorten, deren Wahrnehmung an bestimmte Voraussetzungen auf Individualebene und an bestimmte Kontextbedingungen geknüpft ist. Gelingt es der Lehrkraft, durch die Aufgabe ein für den Schüler oder die Schülerin passendes Lernangebot zu offerieren bzw. nimmt der Schüler oder die Schülerin dies als subjektiv passendes Lernangebot wahr, kann von einem gelungenen Kommunikationsakt gesprochen werden. Eine gelingende Aufgabenkommunikation setzt also die Passung von Lehrintention und der Wahrnehmung der Lernenden voraus.

In der Aufgabenforschung wird in diesem Zusammenhang das kognitive Aktivierungspotential von Aufgaben in den Blick genommen. (Kleinknecht et al. 2011). Dabei wird

der Frage nachgegangen, welche Aufgabenmerkmale eine besonders günstige Passung versprechen. In entsprechenden Aufgabenanalysen wurden eine Reihe an Merkmalen identifiziert, die besonders aktivierenden und motivierenden Charakters sind und damit ein hohes Lernpotential aufweisen (Blömeke et al. 2006).

Tulodziecki et al. (2009) fassen die Merkmale aktivierender Aufgaben folgendermaßen zusammen:

- Verständlichkeit durch Bezüge zur Erfahrungs- und Vorstellungswelt der Lernenden
- Situierung der Aufgabe durch einen konkreten Anwendungsbezug
- Bedeutsamkeit durch Orientierung an Bedürfnissen und Interessen der Lernenden
- Neuigkeitswert durch unbekannte Lösung
- Angemessener Schwierigkeitsgrad bzw. Chance zur Bewältigung der Aufgabe
- Eignung und Möglichkeit zur exemplarischen Erschließung eines für Gegenwart und Zukunft bedeutsamen Lerninhalts

Vier der genannten Punkte lassen sich unter das bereits dargestellte Prinzip Lebensweltbezug subsummieren: die Bezüge zur Erfahrungs- bzw. Vorstellungswelt, die Situierung der Aufgabe, die Orientierung an den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden sowie die Eignung zur exemplarischen Erschließung im Klafkischen Sinne (s.o.). Die Qualität des Lebensweltbezugs einer Aufgabe stellt damit zugleich den Grad der Passung zwischen Aufgabe und den dispositionalen und motivationalen Voraussetzungen des/der Lernenden dar.

Für die Geschichtsdidaktik liegen inzwischen ebenfalls eine Vielzahl an Vorschlägen zur Gestaltung von Aufgaben vor (Thünemann 2013; Heuer 2012, 2011; Wenzel 2012). Nach Thünemann sind Aufgaben „Instrumente zur Gestaltung von Lehr-Lernprozessen“, mit denen „bestimmte[r] Fragestellungen“ operationalisiert werden können, ein „Mittel der Anforderungsniveau-Regulierung“ sowie „Werkzeuge der Wissensvermittlung“. (Thünemann 2013, S. 143). Die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen

bedeutet in diesem Zusammenhang die Konstruktion und Analyse von Aufgaben sowie deren plan- und absichtsvolle Einbettung in didaktische Settings. Die Operationalisierung von Fragestellungen ist für Thünemann das Übersetzen historischer Fragestellungen in konkrete Lernhandlungen, die diese Fragestellung zum Lerngegenstand machen. Als Beispiel wäre an die Frage nach den Widerstandsmöglichkeiten der Bevölkerung in der Zeit des Nationalsozialismus zu denken. Eine passende Lernaufgabe würde diese Problemstellung zum Anlass nehmen, den Lernenden die Ergründung dieser Frage zu ermöglichen. Nach Thünemann steht der Beschäftigung mit einem historischen Phänomen wie z. B. dem Widerstand im Nationalsozialismus eine „historische Leitfrage als Lernimpuls“ (Thünemann 2013, S. 146) voran. Eine mögliche Leitfrage für dieses Beispiel könnte etwa lauten: Wieso leisteten so wenige Menschen Widerstand? Als Lernziel erhebt Thünemann den Anspruch der Bildung eines historischen Werturteils (ebd.). Für das Beispiel wäre eine Lernaufgabe erforderlich, die die Schüler/innen auffordert, zu einem eigenen Werturteil zu gelangen und die Widerstandsmöglichkeiten in der Zeit des Nationalsozialismus dialektisch zu erörtern. Um ein historisches Werturteil bilden zu können, ist das Herstellen eines Gegenwartsbezugs notwendig. Es erfordert die Bewertung und Beurteilung eines historischen Phänomens bzw. Ereignisses unter Abwägung gegenwärtiger und vergangener Wertmaßstäbe. Die Fähigkeit Werturteile zu bilden, ist Bestandteil eines reflektierten Geschichtsbewusstseins (Weymar 1970; Jeismann 2000).

Am Ende soll eine „historische Reflexion als Lernprozessevaluation“ (ebd.) den Lernprozess abrunden. Die Lernprozessevaluation ist die metakognitive Überwachung und Reflexion des eigenen historischen Denkprozesses. Lernende sollen durch Lernaufgaben angeregt werden, ihre eigenen Werturteile mit fremden zu vergleichen, zu hinterfragen sowie daraus die Konstruktivität und Relativität historischer Erkenntnis abzuleiten. Um im Beispiel zu bleiben, könnte sich der/die Lernende mit dem Werturteil seiner/ihrer Mitschüler/innen auseinandersetzen oder mit Bewertung der Widerstandsmöglichkeiten aus Sicht eines Zeitzeugens. Dabei kann der/die Lernende zu der Einsicht gelangen, dass es sich um eine jeweils perspektivische, partielle und retrospektive Sicht auf die Möglichkeiten des Widerstands handelt (Baumgartner 1972).

Dies erfordert zugleich eine gewisse Offenheit der Aufgabenstellung. Eine einheitliche „Musterlösung“ ist für die erforderliche dialektische Auseinandersetzung nicht denkbar und würde dem gewünschten kritischen Denken zuwiderlaufen.

Die Operationalisierung von historischen Fragestellungen fordert außerdem das Verwenden konkreter Operatoren (Heuer 2012). Operatoren geben über das konkrete Tun, also die erwartete Lernhandlung Auskunft. Für das historische Lernen maßgeblich sind dabei die relevanten Operatoren für historische Denkprozesse (Rüsen 2008a). Historische Lernaufgaben sollen also historische Denkprozesse anregen, um die Relevanz und Bedeutung von Geschichte für das eigene Leben erkennen zu können. Das inkludiert die Forderung nach Lernaufgaben, die entsprechende Lebensweltbezüge aufweisen (Gautschi 2011, S. 251–252).

4.2 Lebensweltbezug von Lernaufgaben

Kleinknecht und Kollegen (Kleinknecht et al. 2011; Maier et al. 2010) konzeptualisieren den Lebensweltbezug als Aufgabenmerkmal in vier möglichen Ausprägungen (vgl. Tabelle 3)

Das Forscherteam baut dabei für die Stufung des Lebensweltbezugs auf den Überlegungen von Neubrand (2002) zur Klassifikation von Mathematikaufgaben auf. Demnach haben Aufgaben einen bestimmten Kontext, in den der mathematische Inhalt eingebettet ist. Es kann allgemein zwischen einem außer- und einem innermathematischen Kontext unterschieden werden, wobei außermathematische Kontexte Bezüge zu authentischen Anwendungsszenarien bzw. realitätsbezogenen Themen herstellen und bei innermathematischen Kontexten die Verbindung von verschiedenen mathematischen Kontexten gemeint ist. Auf die Unterteilung von außermathematischen Kontexten nehmen Kleinknecht et al. Bezug bei der Entwicklung ihres Kategoriensystems: *real world*, *scheinbar real world*, *measurement*. Die Kategorie *real world* umschreibt Aufgaben, in denen „realistische Daten und Zusammenhänge“ verwendet werden. Im Gegensatz dazu werden in Aufgaben der Kategorie *scheinbar real world*, „konstruierte Daten und Zusammenhänge“ nur „zu Zwecken einer Einkleidung“ verwendet. Ebenso ist dies bei *measurement*-Aufgaben der Fall, bei denen mit

Größe oder Anzahl z.B. von Obst oder Menschen gerechnet wird (Neubrand 2002, S. 113).

Kleinknecht und Kollegen/innen entwickelten davon ausgehend ein Kategoriensystem zur allgemeindidaktischen Aufgabenanalyse, um das kognitive Aktivierungspotential von Aufgaben zu bestimmen. Sie adaptierten die Vorstellungen von Neubrand als fachübergreifend anwendbare Unterteilung des Lebensweltbezugs. Die einzelnen Ausprägungen unterscheiden sich hinsichtlich des Grades, mit der eine Beziehung zwischen Lerngegenstand und Lebenswelt des Lernenden hergestellt wird.

Tabelle 3 Stufen des Lebensweltbezugs nach Kleinknecht et al. (Kleinknecht et al. 2011; Maier et al. 2010)

1	<i>Ohne Lebensweltbezug</i> <i>In der Aufgabenstellung wird keine Verknüpfung zwischen Fachwissen und Erfahrungswelt der Schüler vorgegeben oder gefordert.</i>
2	<i>Konstruierter Lebensweltbezug</i> <i>Die Aufgabenstellung enthält eine Verknüpfung zwischen Fachwissen und einer stark konstruierten Lebenswelt. Sie entspricht eher nicht den Erfahrungen des Schülers; Analogien zur eigenen Erfahrung nur in Ansätzen erkennbar.</i>
3	<i>Konstruiert, aber authentisch wirkender Lebensweltbezug</i> <i>Der Lebensweltbezug ist zwar konstruiert, hat im Zusammenhang der Aufgabe aber Sinn und wirkt authentisch. Beispielsweise werden sinnvolle Anwendungen von Fachwissen im Alltag oder im Berufsleben in die Aufgabe eingebunden.</i>
4	<i>Realer Lebensweltbezug</i> <i>Es gibt keine Differenz zwischen Aufgabe und Lebenswelt bzw. eigener Erfahrung. Die Schüler beschäftigen sich mit einer Problemstellung des tatsächlichen Lebens.</i>

Die ersten beiden Kategorien sind als negatives Ende der Skala zu betrachten. Konstruierte Lebensweltbezüge versuchen ohne Erfolg an die Lebenswelt der Kinder anzuknüpfen. Die konstruierten, aber authentisch wirkenden Lebensweltbezüge hingegen berühren die Lebenswelt der Lernenden durch ein gedankliches bzw. hypothetisches Konstrukt, das es den Schülerinnen und Schülern erlaubt, die Verbindung von Lernstoff und Lebenswelt zu ziehen.

Aufgaben mit realem Lebensweltbezug sind in besonderem Maße situationsabhängig und als solche am schwersten im Unterricht zu realisieren. Sie erfordern eine Unterrichtssituation, die deckungsgleich mit einer Lebenssituation der Lernenden ist, die die Lösung eines Problems verlangt.

Sie identifizieren dabei neben dem Lebensweltbezug auch die Offenheit der Aufgabenstellung als motivationsrelevantes Merkmal. Wie bereits erläutert erfordert der subjektive Charakter von Lebenswelt auch eine gewisse Offenheit in der Unterrichtsgestaltung. Damit inkludiert der Lebensweltbezug ebenfalls das Merkmal der Offenheit der Aufgabenstellung. Ein geschlossenes Aufgabenformat lässt die Wahrscheinlichkeit sinken, die Lebenswelt des Einzelnen zu berühren.

Blömeke und Kolleginnen (2006) weisen drei lernprozessanregende Merkmale von Lernaufgaben aus, die im Sinne eines Lebensweltbezugs der Aufgabe zu verstehen sind. Aufgaben müssen

- es ermöglichen, „einen gesellschaftlich relevanten Inhalt in exemplarischer Weise zu erschließen“ (ebd. S. 335)
- „ein Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler ansprechen“ (ebd.)
- „authentische Situationen repräsentieren“ (ebd. S. 336)

Für das Merkmal der Relevanz berufen sich die Autorinnen ebenfalls auf Klafki (s.o.), was eine klare programmatische Verortung in der Tradition kritisch-konstruktiver Didaktik bedeutet. Das Ansprechen eines Bedürfnisses der Schülerinnen und Schüler soll dadurch entstehen, dass die Aufgabe die Erfüllung eines Bedürfnisses verspricht und dadurch zum Lernen anregt. Sie nennen als mögliche Bedürfnisse, die angesprochen werden können, das Bedürfnis nach Stabilität und Struktur, Bewältigung, Wertschätzung und Selbstverwirklichung (ebd. S. 335). Im Geschichtsunterricht kann das Bedürfnis nach Stabilität etwa durch Aufgaben erfüllt werden, die die Förderung von Orientierungskompetenz (vgl. Kapitel 2.3.3) zum Ziel haben. Durch die Auseinandersetzung mit historischen Ursachen gegenwärtiger Phänomene bzw. den Abgleich von

vergangenen Lebensrealitäten mit der eigenen können Selbstvergewisserungsprozesse angestoßen werden, die das Bedürfnis nach Stabilität befriedigen können.

Die Repräsentation authentischer Situationen bezieht sich auf den Anwendungsbezug der Aufgabe. Aufgaben sind dann von lernförderlicher Qualität, wenn ihr Lerninhalt übertragbar ist auf andere Situationen und bei zukünftigen Problemen kreativ verwendet werden kann. Die Einbettung in einen authentischen Kontext erleichtert die spätere Übertragbarkeit auf andere Anwendungssituationen, da sie nicht abstrakt, sondern konkret sind.

Für den Geschichtsunterricht sind solche Anwendungssituationen in Bezug auf geschichtskulturelle Phänomene, wie z.B. Gedenktage vorstellbar. Die Beschäftigung mit dem Ursachenzusammenhang eines Gedenktags im Geschichtsunterricht soll zum Beispiel zu der Erkenntnis führen, dass Gedenktage einer in der Gegenwart verankerten historisch begründeten Legitimation bedürfen. Wenn es sich um eine authentische Anwendungssituation handelt, muss dieses Wissen auf andere Fälle übertragbar sein. Die inhaltliche Begründung bzw. die historischen Ursachen von Gedenktagen sind jeweils unterschiedliche. Das übergeordnete Muster jedoch, dass eine Gesellschaft auf Basis eines Wertekonsenses historische Ereignisse als erinnerungswürdig legitimiert, gilt für jeden Feier- oder Gedenktag.

Obwohl Lebenswelt- und Gegenwartsbezüge als Qualitätsmerkmale von Lernaufgaben gelten, zeigt sich Studien zufolge eher eine Unterrepräsentanz des Merkmals bei der Aufgabengestaltung. In einem Schulbuchvergleich deutscher, französischer und englischer Geschichtsbücher untersuchte Michler (2007) die Arbeitsaufträge zum Thema Kreuzzüge hinsichtlich verschiedener Merkmale. Dabei stellte er fest, dass bei neun untersuchten Schulbüchern nur vier von insgesamt 120 Arbeitsaufträgen einen Gegenwartsbezug aufweisen. Die Studie kann zwar nicht als repräsentativ für tatsächlich eingesetzte Aufgaben im Geschichtsunterricht gelten, dennoch weisen die Ergebnisse auf eine Diskrepanz zwischen Forderungen der Geschichtsdidaktik und Gestaltung von Schulbüchern hin. Ergebnisse anderer Studien deuten außerdem darauf hin, dass Geschichtslehrkräfte besonders häufig auf Arbeitsaufträge aus dem

Schulbuch zurückgreifen (Mägdefrau und Michler 2012), was ein Hinweis darauf sein könnte, dass Aufgaben mit Gegenwartsbezug eher selten zum Einsatz kommen. Ein weiterer interessanter Befund in diesem Zusammenhang ist die Analyse der didaktischen Intention von Arbeitsaufträgen von Lehrkräften. Mägdefrau und Michler (2014) untersuchten in ihrer Studie 270 Arbeitsaufträge von Geschichtslehrkräften und verglichen die didaktische Intention, die die Lehrkräfte den Aufgaben zuschrieben mit Einschätzungen eines Forscherteams. Die Ergebnisse offenbarten eine deutliche Diskrepanz zwischen Lehrer- und Forschereinschätzung. Die Lehrpersonen schrieben 21,9 % ihrer Aufgaben die Förderung von Gegenwartsbezug, Multiperspektivität und Transferwissen zu. Das Forscherteam ordnete dieses didaktische Potential hingegen nur 6,9 % der eingereichten Aufgaben zu. Das große Missverhältnis der Einschätzungen von Lehrkräften und Forscherteam wird besonders deutlich bei der Betrachtung des sehr geringen Übereinstimmungswert der Interraterübereinstimmung von $\kappa = .05$. Statistisch gesehen muss hier von einer gegen Null laufenden Übereinstimmung ausgegangen werden. Die Interpretation der Ergebnisse lässt zwei Schlüsse zu: Zum einen sind sich Forschende und Unterrichtende uneinig, wie Gegenwartsbezüge im Unterricht lernförderlich sinnvoll verwirklicht werden können. Zum anderen wird deutlich, dass Arbeitsaufträge unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert werden können (vgl. ebd. S. 117). Dies trifft auch auf die Schülerinnen und Schüler zu, die mit Aufgaben im Geschichtsunterricht konfrontiert werden. Die Wahrnehmung der Aufgaben, die potenziell Lebenswelt- und Gegenwartsbezüge beinhalten, muss deshalb in den Fokus von Forschung genommen werden.

Wie in Kapitel 2.5 bereits erläutert, konnten Messner und Buff 2007 die Gesellschafts- und Gegenwartsorientierung als zentrales Unterrichtsziel aus Sicht der Lehrkräfte nachweisen. Die Forscher befragten die Lehrkräfte auch zu fachbezogenen didaktischen Überzeugungen und ihrer Unterrichtsgestaltung. Die didaktische Überzeugung, als Lehrkraft die Rolle eines Lerncoaches einzunehmen, und die präferierte Unterrichtsgestaltung durch aufgabenbasierte Lernformen korrelierten dabei am höchsten mit der Zielorientierung Gesellschafts- und Gegenwartsorientierung.

Gleichzeitig gaben die Lehrkräfte insgesamt gesehen aber an, dass die aufgabenbasierten Lernformen eher seltener im Unterricht zum Einsatz kommen. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen von Hodel und Waldis (2007) nach Videoanalysen von Geschichtsstunden. Nur durchschnittlich 7,68 Minuten arbeiten Schülerinnen und Schüler pro Unterrichtsstunde an Aufgaben.

Aus den referierten Befunden lässt sich Folgendes schlussfolgern: Das Aufgabenmerkmal Lebensweltbezug gilt im Allgemeinen und für den Geschichtsunterricht mit dem Gegenwartsbezug im Besonderen als anerkannt und lernförderlich. Lehrkräfte sehen durchaus die Notwendigkeit, Gegenwartsbezüge in ihren Unterricht zu integrieren, verfehlen aber häufig mit ihren Aufgaben diese Intention und wenden möglicherweise zu wenig Unterrichtszeit für die Aufgabenbearbeitung auf, was wahrscheinlich auch zu wenig Tiefenverarbeitung des Lernstoffes führt. Ein anspruchsvoller, lebenswelt- und gegenwartsbezogener Unterricht kann so kaum realisiert werden, was mutmaßlich zur Folge hat, dass die Schülerinnen und Schüler ihren Geschichtsunterricht nicht als lebensbedeutsam wahrnehmen können.

Befunde zur Wahrnehmung von Geschichtsaufgaben gelten nach wie vor als Desiderat (Bracke et al. 2014; Thünemann 2013). Allerdings konnten vereinzelte Studien verschiedene Merkmale identifizieren, die bei Schülerinnen und Schülern zu einer positiven Wahrnehmung führen. Gautschi (2011) konnte zeigen, dass Lernaufgaben mit Lebensweltbezug in der Schülerwahrnehmung sehr positiv bewertet werden. Waldis und Buff (2007) konnten die interesseinduzierende Wirkung von Lebensweltbezügen in Lernaufgaben nachweisen (vgl. dazu auch Kapitel 3.6.3)

Wie oben dargestellt spielen die Merkmale von Aufgaben eine wichtige Rolle bei der Aufgabenwahrnehmung. Sie können situationales Interesse triggern, es aufrechterhalten oder ein bereits vorhandenes individuelles Interesse aktualisieren. Das Merkmal Gegenwarts- und Lebensweltbezug soll dazu führen, dass Aufgaben interessant und bedeutsam wahrgenommen werden. Die geschichtsdidaktische Forschung hat sich in den letzten Jahren vor allem der Kompetenzforschung gewidmet und we-

niger den motivationalen Prozessen beim historischen Lernen. Daher ist insbesondere in der geschichtsdidaktischen Aufgabenforschung ein Forschungsdefizit hinsichtlich der motivationalen Wirkung und insbesondere hinsichtlich des durch Lernaufgaben ausgelösten Interesses festzustellen. Zwar gibt es eine Reihe von Vorschlägen und Forderungen zu einer *neuen* kompetenzorientierten Aufgabenkultur, die auch das Interesse an Geschichte als wichtiges Ziel adressiert, Wirksamkeitsstudien dazu gibt es jedoch bislang nicht.

5 Fragestellung und Hypothesen

Für das historische Lernen ist das Herstellen von Lebenswelt- und Gegenwartsbezügen aus erkenntnistheoretischer, didaktischer und motivationstheoretischer Sicht von herausragender Bedeutung. Wie erläutert wurde, ist nicht jeder Gegenwartsbezug ein individueller Lebensweltbezug. Gelingt es jedoch, die Gegenwartsbedeutung zu vermitteln und dabei die Lebenswelt des Schülers oder der Schülerin zu berühren, wird der Unterrichtsgegenstand, so die Annahme, als interessant und subjektiv bedeutsam wahrgenommen. Beim historischen Lernen nimmt das Individuum verschiedene Lerngegenstände mit Gegenwartsbezug wahr. Dabei kommt es den Annahmen zufolge situativ zu einer Bedeutsamkeits- und Interessanztheitszuschreibung des wahrgenommenen Gegenstands. Je höher gleichzeitig der Lebensweltbezug des Gegenstands ist, desto höher ist vermutlich die subjektive Bedeutsamkeit und Interessanztheit des Gegenstands für die Person. Wenn dadurch eine Verknüpfung mit dem im Selbst verankerten individuellen Interesse für Geschichte möglich ist, würde die Gegenstandsauseinandersetzung das individuelle Interesse der Person aktualisieren.

Dies wäre für das historische Lernen von essentieller Bedeutung, denn durch wiederholtes Erleben interessanter und bedeutsamer Auseinandersetzungen mit historischen Gegenständen könnte sich so ein stabiles Interesse für Geschichte entwickeln (Ferdinand 2014). Als Teil der Identität ist der Theorie zufolge das Interesse für Geschichte zugleich ein Bestandteil des Geschichtsbewusstseins. Es ist anzunehmen, dass mit der Ausbildung eines stabilen individuellen Interesses für Geschichte zugleich die Weiterentwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins verbunden ist.

In Unterrichtssituationen werden Lernende mit didaktisch intendierter Lebensweltbezüge häufig in Form von Aufgaben, die die Lehrkraft stellt, konfrontiert. Aufgaben sind wie erläutert ein Kommunikationsmedium, mit dem didaktische Intentionen explizit oder implizit an die Schülerinnen und Schüler vermittelt werden sollen. Es müssten sich demnach Gestaltungsprinzipien von Lernaufgaben ermitteln lassen, die ei-

nen Lebensweltbezug vermitteln können. Die referierten, bisherigen Forschungsergebnisse legen nahe, dass im Zusammenhang mit Geschichtslernaufgaben im Wesentlichen zwei Desiderate existieren: Lehrkräfte intendieren zwar Gegenwarts- und Lebensweltbezüge bei der Aufgabengestaltung, sind dabei aber gemäß geschichtsdidaktischen Anforderungen nicht erfolgreich (Mägdefrau und Michler 2012). Als Ursache für dieses Missverhältnis kann ein mangelndes und nicht ausreichend durch empirische Forschung abgesichertes Wissen über die lebenswelt- und gegenwartsbezogene Gestaltung von Lernaufgaben vermutet werden. Des Weiteren verfügt die Geschichtsdidaktik nur über wenige Erkenntnisse darüber, wie lebenswelt- und gegenwartsbezogene Lernaufgaben von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden (z.B. Waldis und Buff 2007).

Die oben dargelegten theoretischen Ausführungen zum Lebensweltbezug legen einen Zusammenhang von didaktisch intendierten Lebensweltbezügen in Lernaufgaben und der Interessantheits- und Bedeutsamkeitswahrnehmung von diesen nahe. Diese Verbindung ermöglicht eine Operationalisierung des Lebenswelt- und Gegenwartsbezugs und damit einen Zugang zur Wirkung des Unterrichtsprinzips. Wie erläutert wurde, weist die postulierte Wirkung von Lebensweltbezügen eine hohe theoretische Passung zur Person-Gegenstand-Interaktionstheorie (POI) des Interesses auf.

Diese Arbeit folgt deshalb den interessentheoretischen Annahmen der POI und integriert die Vorstellungen der Expectancy-Value-Theory (EVT) und dem Drei-Phasen-Modell (3 PLS) nach Wild (2000) zur situativen Aufgabenwahrnehmung wie oben erläutert: Die Interessantheit und subjektive Bedeutsamkeit der Aufgabe ergeben zusammen das situationale Interesse der Person bei der Wahrnehmung von Aufgaben. Für die Untersuchung wird daher das situationale Interesse im Kontext der Aufgabenwahrnehmung in den Blick genommen. Wie dargelegt zerfällt diese auf Konstruktebene in zwei Bestandteile:

Zum einen kann eine Aufgabe eine bestimmte Interessantheit hervorrufen, die sich auszeichnet durch positive Emotionen wie Freude, Spaß und Neugier, die beim Wahrnehmen der Aufgabe bei der Person ausgelöst werden. Zum anderen zeichnet sich

eine Aufgabe durch ihre subjektive Bedeutsamkeit im Sinne einer intrinsischen, wertbezogenen Valenz aus, die die Aufgabe für die Person identitätsrelevant und lebensbedeutsam erscheinen lässt. Die Theorie des Interessenentwicklungsmodell nach Hidi und Renninger (2006) unterstreicht die Annahme der Zweidimensionalität des situationalen Interesses, allerdings widmet sich diese Arbeit keiner Interessenentwicklungsfrage. Relevant sind jedoch die Annahmen Mitchells (1993) von catch- und hold-Komponenten des situationalen Interesses, die auf Merkmale des Lernmaterials zurückgeführt werden können. Demnach wird angenommen, dass das Merkmal Lebensweltbezug als hold-Komponente fungiert und insbesondere die Bedeutsamkeitswahrnehmung positiv beeinflusst. Da das individuelle Interesse einer Person als dispositionales Personmerkmal als Prädiktor für situationales Interesse angenommen werden muss, wird auch dieser Zusammenhang betrachtet werden. Im Einzelnen sollen folgende Hypothesen geprüft werden.

5.1 Hypothesen zum situationalen Interesse

Gemäß der POI Theorie hat das domänenspezifische individuelle Interesse einer Person Auswirkungen auf deren situationales Interesse. Personen mit hohem Fachinteresse an Geschichte müssten demnach Lernaufgaben interessanter und bedeutsamer wahrnehmen als Jugendliche, die kein bzw. wenig Interesse am Fach Geschichte haben. Daher müsste sich unter Kontrolle anderer prädisponierender Personmerkmale wie Geschlecht und Leistungsfähigkeit im Fach Geschichte ein linearer Zusammenhang von individuellem Fachinteresse und situationalem Interesse bei der Aufgabenwahrnehmung nachweisen lassen:

Hypothese 1:

Das individuelle Fachinteresse (fi) des Schülers bzw. der Schülerin prädiziert unter Kontrolle von Geschlecht (sex) und Leistungsfähigkeit Geschichte (note_g) die Interessantheit (ai) und subjektive Bedeutsamkeit (sb) bei dessen/deren Aufgabenwahrnehmung.

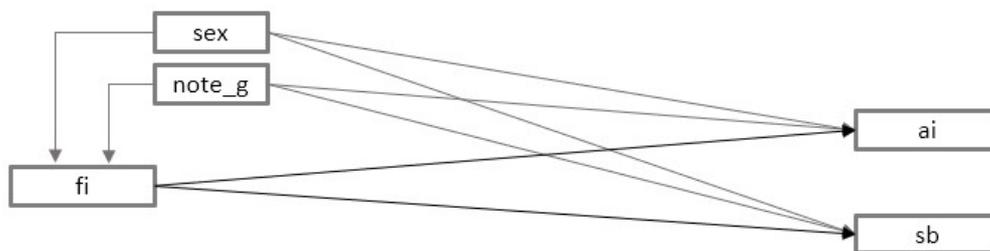


Abbildung 8 Variablenmodell Hypothese 1

Gemäß den oben erläuterten theoretischen Annahmen zur zweidimensionalen Struktur des situationalen Interesses müsste das Fachinteresse die Bedeutsamkeit als wertbezogene Komponente mit höherem Effekt präzisieren als die Aufgabeninteressantheit, also das emotionale Erleben der Aufgabe. Die subjektive Bedeutsamkeit ergibt sich aus der Relevanz, die eine Person der Gegenstandsauseinandersetzung für die eigene Identität und das Selbstkonzept zuschreibt. Da ein individuelles Interesse für Geschichte als identitätsrelevanter Wert für das Selbst integriert sein müsste, wird angenommen, dass der Fachinteresseinfluss größer ist für die Bedeutsamkeits- als für die Interessantheitswahrnehmung. Demzufolge soll folgende Hypothese falsifiziert werden:

Hypothese 2:

Das Fachinteresse prädiziert das situationale Interesse mit größerem Effekt auf die subjektive Bedeutsamkeit als auf die Aufgabeninteressantheit.

5.2 Hypothesen zum Lebenswelt- und Gegenwartsbezug

Dem Lebenswelt- und Gegenwartsbezug werden eine interessen- und bedeutsamkeitsförderliche Wirkung unterstellt. Daher müssten Aufgaben mit Lebensweltbezug von den Lernenden als interessant und subjektiv bedeutsam wahrgenommen werden. Unter Berücksichtigung des Modells von Kleinknecht et al. (2011) kann der Lebensweltbezug in vier möglichen Ausprägungen vorhanden sein, die sich durch ihre Höhe der Lebensweltpassung auszeichnen. Je höher also der Lebensweltbezug einer Aufgabe ist, desto höher ist vermutlich die wahrgenommene subjektive Bedeutsam-

keit und Interessantheit dieser Aufgabe. Den oben ausgeführten theoretischen Annahmen zufolge müsste der Lebensweltbezug einer Aufgabe als hold-Feature auf das situationale Interesse wirken. Es ist daher anzunehmen, dass der Lebensweltbezug einer Aufgabe insbesondere zu einer hohen Bedeutsamkeitswahrnehmung führt:

Hypothese 3:

Je höher der Lebensweltbezug der Aufgabe ist, desto höher ist die berichtete Interessantheit und subjektive Bedeutsamkeit.

Gemäß den geschichtsdidaktischen Wirksamkeitspostulaten wird ein Einfluss des Lebensweltbezugs auf die Interessantheitswahrnehmung angenommen. Allerdings soll der Lebensweltbezug vor allem die Bedeutung und Relevanz von Geschichte vermitteln, was interessentheoretisch eher der wertbezogenen Komponente des Interesses entspricht. Es wird auf die Bedeutung und Wichtigkeit von Geschichte abgezielt, der emotionale Bestandteil des Interesses, der als Freude an einer erfüllenden Beschäftigung wahrgenommen wird, ist damit zumindest explizit nicht beabsichtigt. Damit hat der Lebensweltbezug wahrscheinlich mehr Einfluss auf die Bedeutsamkeitswahrnehmung als auf die Interessantheitswahrnehmung. Die Beschäftigung mit Geschichte als bedeutsam und lebensrelevant zu erleben, schließt natürlich eine gleichzeitig freudvolle Erfahrung nicht aus. Im Gegenteil – da es sich um zwei Komponenten eines psychischen Zustands handelt, ist das gleichzeitige Auftreten von positiven Emotionen wie Freude durchaus wahrscheinlich. Der Lebensweltbezug als didaktisches Mittel soll aber Aufgaben in erster Linie bedeutsam und wichtig machen:

Hypothese 4:

Der Einfluss des Lebensweltbezugs ist höher auf die Bedeutsamkeitswahrnehmung als auf die Interessantheitswahrnehmung.

Gemäß den Annahmen von Knogler et al. (2015) zur Situationsspezifität des situationalen Interesses (state-Variable) müsste der Lebensweltbezug als situationsspezifisches Merkmal bei der Aufgabenwahrnehmung einen unabhängigen Einfluss auf die Entstehung situationalen Interesses haben. Zur Identifizierung des eigenen Erklärbeitrags des Lebensweltbezugs auf die individuelle Wahrnehmung einer Aufgabe, muss

die trait-Variable individuelles Interesse, die die Aufgabenwahrnehmung prädiponiert, kontrolliert werden. Leistet der Lebensweltbezug einen vom individuellen Interesse der Person unabhängigen Wirkbeitrag, müsste sich dieser bei gleichzeitiger Aufnahme in das Modell zeigen lassen.

Hypothese 5:

Der Lebensweltbezug (lebe) hat einen vom individuellen Fachinteresse unabhängigen Wirkbeitrag auf die Aufgabeninteressantheit bzw. subjektiver Bedeutsamkeit bei der Aufgabenwahrnehmung.

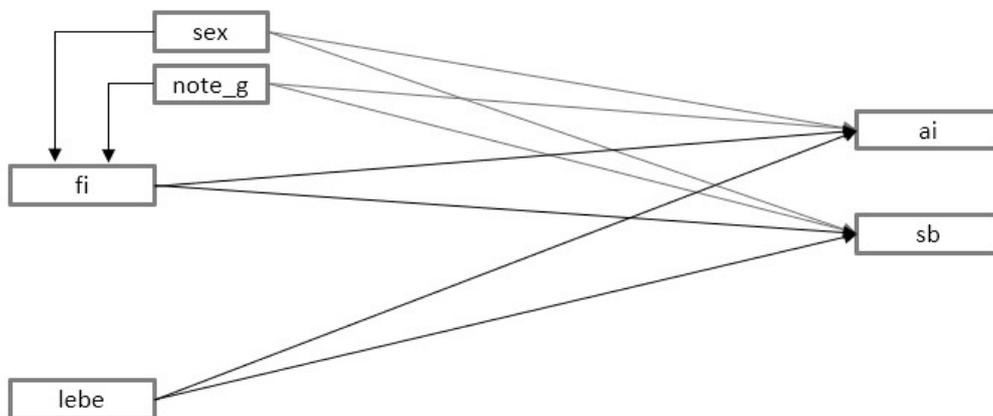


Abbildung 9 Variablenmodell Hypothese 5

Im Folgenden werden die Datengrundlage berichtet und das methodische Vorgehen zur Hypothesenprüfung erläutert.

III Methode

6 Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Die Dissertationsstudie entstand im Rahmen eines größeren Forschungsprojekts an der Universität Passau. Im Jahr 2012 wurde in Kooperation der Didaktik der Geschichte und der Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Empirische Lehr-Lernforschung das Projekt *Adaptive Lernaufgaben in Geschichte* (ALGe) ins Leben gerufen. Die interdisziplinäre Kooperation sollte die bislang eher unterrepräsentierte empirische Erforschung geisteswissenschaftlicher Unterrichtsfächer, und insbesondere des Geschichtsunterrichts, bereichern. Das zentrale Anliegen des Projektes ist die Aufklärung der motivationalen Zusammenhänge von der Beschaffenheit des Lernmaterials, dem Lernstrategieeinsatz und der daraus resultierenden Lernleistung im Fach Geschichte.

6.1 Untersuchungsdesign der ALGe-Studie

Theoretisch basiert das ALGe-Projekt auf dem Angebot-Nutzungsmodell von Helmke (2012) und auf dem 3-PLS-Modell zur Lernstrategienutzung von Wild (Wild 2000; zum theoretische Hintergrund des ALGe-Projektes siehe Mägdefrau und Michler im Druck). Nach Wild kommt es bei der Wahrnehmung von Lernmaterial bzw. einer Lernaufgabe zur subjektiven Konstruktion darüber, welche kognitiven Anforderungen das Material hat. Die damit einhergehende motivationalen Regulation der Lernhandlung führt zu einem entsprechenden Einsatz kognitiver Lernstrategien. Das 3-PLS-Modell berücksichtigt in seiner Reichweite nur den Lernstrategieeinsatz als Ausdruck der Lernhandlung. Das ALGe-Projekt erweitert die Fragestellung um die Lernleistung (vgl. Abbildung 10) Dabei wurde ein für historisches Lernen zentraler Kompetenzbereich als Untersuchungsgegenstand ausgewählt: die historische Urteilsfähigkeit (Michler et al. 2014).

Das ALGe-Projekt verfolgt die Prüfung des Gesamtmodells in mehreren Schritten:

1. Aufgabenmerkmale und die Aufgabenwahrnehmung unter Berücksichtigung von Person- und Kontextmerkmalen auf Individual- und Klassenebene.

2. Aufgabenmerkmale, Person- und Kontextmerkmale, Aufgabenwahrnehmung und der von Schülerinnen und Schülern berichtete Lernstrategieeinsatz
3. Aufgabenmerkmale, Person- und Kontextmerkmale, Aufgabenwahrnehmung, berichteter Lernstrategieeinsatz und Leistungs- bzw. Lernergebnis.

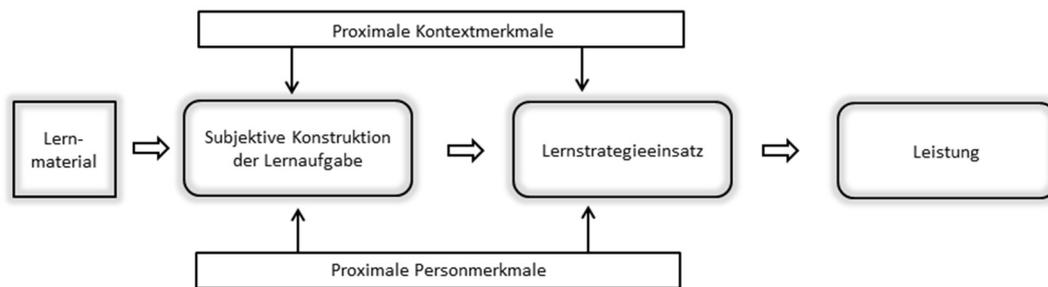


Abbildung 10 Um die Variable Leistung erweitertes Angebot-Nutzungsmodell des ALGe-Projekts (vgl. auch Wild 2000; eigene Darstellung)

Die vorgelegte Studie ist dem erstgenannten Untersuchungsbereich zuzuordnen und widmet sich dem Zusammenhang des Aufgabenmerkmals Lebensweltbezug und der Aufgabenwahrnehmung unter Berücksichtigung des Personmerkmals Fachinteresse an Geschichte.

6.2 Aufgabenentwicklung

Als Lernmaterial wurden Geschichtslernaufgaben gewählt, die in einem Team bestehend aus Geschichtsdidaktiker/innen, Erziehungswissenschaftler/innen und Geschichtslehrkräften verschiedener bayerischer Realschulen konstruiert wurden. Dabei wurden drei aus jeweils mehreren Aufgaben bestehende Lerntheken zu drei verschiedenen Lehrplanthemen konzipiert, die sich chronologisch über das gesamte Schuljahr der 9. Jahrgangsstufe verteilen: 1. Das Zeitalter des Imperialismus; 2. Belastungen und Bedrohungen der Weimarer Republik; 3. Widerstand im Nationalsozialismus (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2003). Die Aufgaben wurden kompetenzorientiert und unter Berücksichtigung einschlägiger Gütekriterien (Thünemann 2013; Heuer 2012; Blömeke et al. 2006) gestaltet. Dazu wurden für jede Lerntheken-Einheit operationalisierte Kompetenzen festgelegt, die den

Schüler/innen in Form eines Advance Organizer zu Beginn jeder Lerneinheit kommuniziert wurden, der die Relevanz des Lernstoffes verdeutlichte (Waldis und Buff 2007, S. 182). Um einen möglichen Lehrereinfluss zu vermeiden bzw. zu reduzieren, wurden die Lehrkräfte der teilnehmenden Klassen vorab im Vortragen des Advance Organizers geschult, sodass eine gewisse Standardisierung der Einführung in die Erhebungseinheiten gewährleistet werden konnte.

6.3 Aufgabenanalyse zum Lebenswelt - und Gegenwartsbezug

Die Aufgaben wurden hinsichtlich ihres Lebensweltbezugs analysiert. Dabei kann je nach Relation des der Aufgabe immanenten domänenspezifischen Fachwissens und der Erfahrung und Lebenswelt des oder der Lernenden *kein Lebensweltbezug*, ein *konstruierter*, ein *konstruierter aber authentisch* wirkender oder ein *realer Lebensweltbezug* vorliegen. Gemäß der Fachspezifität von Geschichte wird angenommen, dass jedem Lebensweltbezug einer Aufgabe im geschichtsdidaktischen Sinne auch ein Gegenwartsbezug zugeschrieben werden kann. Da Lebenswelt aber als subjektiv erlebte Wirklichkeit zu sehen ist, wird geschlossen, dass nicht jeder Gegenwartsbezug, der einer Aufgabe zugeschrieben werden kann, zugleich auch einen Lebensweltbezug beinhalten muss.

Alle 34 Aufgaben wurden mittels quantitativer Inhaltsanalyse (Merten 1995) hinsichtlich ihres Lebensweltbezugs und Gegenwartsbezugs kodiert. Zu diesem Zwecke wurde ein Kodiermanual entwickelt, das die Validität der Kodierungen gewährleisten sollte (Hamann und Jördens 2014). Dabei wurde für das Merkmal Lebensweltbezug auf ein bereits erprobtes Instrument von Maier et al. (2010; Kleinknecht et al. 2011) zurückgegriffen, das für Geschichtsaufgaben adaptiert wurde. Dies wurde ergänzt durch eine Kodieranleitung für den Gegenwartsbezug, welche auf Basis von Bergmanns Kategorien des Gegenwartsbezugs (vgl. Kapitel 2.3.1) entwickelt wurde. Die Kodierung für den Lebensweltbezug erfolgte in vierstufiger Ausprägung, die des Gegenwartsbezugs erfolgte in dichotomer Ausprägung. (vgl. Anhang A)

Reliabilitätsprüfung (Cohens Kappa)

Zur Reliabilitätsprüfung der Aufgabenanalyse wurde als Maß der Übereinstimmungsgüte zweier unabhängige Rater einschätzungen der Cohens-Kappa-Koeffizient κ berechnet.

Die Berechnungsformel für Cohens Kappa lautet (Hamann et al. 2014):

$$\kappa = \frac{\rho_0 - \rho_e}{1 - \rho_e}$$

ρ_0 = Anteil tatsächlich beobachteter Übereinstimmungen

ρ_e = Anteil zufälliger Übereinstimmungen

Der Berechnung des Übereinstimmungskoeffizientes liegt eine Übereinstimmungsmatrix zugrunde, in der die Häufigkeiten der Übereinstimmungen beider Rater stehen. Der Anteil zufälliger Übereinstimmung wird anhand der Randsummen berechnet (Rost 2004, S. 80).

Bei den Ratern dieser Studie handelte es sich um die Autorin dieser Arbeit und einen Hochschullehrer des Fachs Geschichtsdidaktik. Der unabhängige Rater wurde vorab in das Kodiermanual eingewiesen und anhand von Beispielaufgaben geschult. Die Interraterreliabilität ist mit einem Kappa-Wert von $\kappa = .82$ zufriedenstellend.

Lebensweltbezug der Aufgaben

Alle 34 Aufgaben konnten mit dem entwickelten Kodiermanual codiert werden. Die vierte Stufe *realer Lebensweltbezug* konnte keiner Aufgabe zugeordnet werden. Dadurch ließen sich die Aufgaben in drei Gruppen sortieren. Insgesamt haben dieser Einteilung zufolge jeweils 11 der 34 Aufgaben *keinen* und 11 einen *konstruierten Lebensweltbezug*. 12 der Aufgaben konnten der Gruppe mit *authentischem Lebensweltbezug* zugeordnet werden. Die Analyseergebnisse bestätigen außerdem die theoretische Annahme, dass jeder Lebensweltbezug gleichzeitig einen Gegenwartsbezug inkludiert (vgl. Kapitel 2.5). Alle Aufgaben mit Lebensweltbezug (konstruiert und

authentisch) weisen damit einen Gegenwartsbezug auf. Für die weitere Untersuchung wurde der Einfachheit halber nur mit der Variable Lebensweltbezug gearbeitet, da die Variable Gegenwartsbezug darin aufgeht.

6.4 Stichprobe Schülerbefragung

Die Zusammensetzung der Stichprobe ergab sich in Folge eines Aufrufes zur Mitarbeit durch das Forscherteam ALGe (Adaptive Lernaufgaben in Geschichte).

Zum Ende des Schuljahres 2012/2013 wurden die Schulleitungen aller bayerischen Realschulen (in staatlicher, städtischer und kirchlicher Trägerschaft) mit der Bitte um Beteiligung an der Studie kontaktiert. Es wurden ausschließlich Geschichtslehrkräfte, die im Schuljahr 2013/14 eine 9. Klasse in Geschichte unterrichten würden, zur Mitarbeit an der ALGe-Studie aufgerufen. Die Teilnahme an der Studie erfolgte damit freiwillig nach Willen der jeweiligen Lehrkraft und mit Genehmigung der Schulleitung. Dem Aufruf folgten insgesamt 22 Lehrerinnen und Lehrer, sodass im Schuljahr 2013/2014 insgesamt 801 Realschüler/innen aus 30 Klassen ($M_{\text{Klassenstärke}} = 27$) der 9. Jahrgangsstufe in ganz Bayern befragt werden konnten. Die Schulen verteilten sich dabei gleichmäßig über Stadt- und Landregionen. Die Geschlechtsverteilung lag bei 35,6 % männlicher und 57,6 % weiblicher Proband(inn)en. 6,9 % machten keine Angabe zum Geschlecht. Die leichte Verzerrung der Stichprobe zu Gunsten der Mädchen lag an der Teilnahme von insgesamt sieben monoedukativ unterrichteten Mädchenklassen.

6.4.1 Hierarchische und geclusterte Datenstruktur

Durch die Befragung von 801 Individuen zu 34 Aufgaben und aufgrund der Erhebung in Schulklassen liegt eine hierarchische und geclusterte Datenstruktur vor. Die Erhebung in Klassen hat zur Folge, dass die so entstandenen Daten anders als bei Zufallsstichproben nicht als voneinander unabhängig gesehen werden können. Es ist davon auszugehen, dass die befragten Lernenden im Klassenverbund Erfahrungen zum Beispiel in Form von Unterricht durch dieselbe Lehrkraft teilen. Diese gemeinsamen Erfahrungen können ihr Antwortverhalten beeinflussen (Nezlek et al. 2006). Demzufolge wären die Unterschiede der Teilnehmer/innen innerhalb eines Clusters geringer

als die Unterschiede zwischen Probanden/innen aus verschiedenen Clustern. Die Nichtbeachtung solcher potentiellen Abhängigkeiten kann zu einer Verzerrung der Ergebnisse z.B. in Form von Alpha-Fehler-Kumulierungen führen (Geiser 2011, S. 200; Eid et al. 2015). Um die hierarchische Datenstruktur zu berücksichtigen, müssen daher statistische Verfahren gewählt werden, die einen möglichen Einfluss durch die Klassenzugehörigkeit kontrollieren.

Um das Maß der Varianz innerhalb eines Clusters im Verhältnis zur Varianz in der Gesamtstichprobe zu bestimmen, kann ein Koeffizient (Intra-Class-Correlation = ICC) für die Intraklassenkorrelation berechnet werden (Eid et al. 2015). Erreicht die ICC einen bestimmten Wert, ist eine Miteinbeziehung der Clusterstruktur bei den Berechnungen vonnöten. Bereits ab einer ICC von 0.05 kann es zu statistisch bedeutsamen Verzerrungen der Ergebnisse kommen (Cohen 2010, S. 538), wenn die Abhängigkeit nicht berücksichtigt wird (Geiser 2011). Für die Berechnung der ICC wurde mit dem Statistikprogramm Mplus (Muthén und Muthén 2012) eine *two level basic*-Analyse durchgeführt. Bei einer durchschnittlichen Clustergröße von $n = 26.63$ ergaben sich folgende Werte für die abhängigen und unabhängigen Variablen (siehe Tabelle 4):

Tabelle 4 Übersicht Intraklassenkorrelation

Variable	ICC
Fachinteresse	0.05
Aufgabeninteressantheit	0.11
Subjektive Bedeutsamkeit	0.08

Den Ergebnissen nach muss deshalb bei der Hypothesenprüfung die Klassenzugehörigkeit kontrolliert werden.

Durch die Zuweisung des Lebensweltbezugs entsteht auf Ebene der Aufgaben eine weitere Clusterung, die allerdings in keiner hierarchischen Beziehung zum Cluster Klasse steht. Daraus ergeben sich verschiedene Einflüsse auf die abhängige Variablen

der Aufgabenwahrnehmung (*subjektive Bedeutsamkeit* und *Interessantheit*) auf verschiedenen Level (vgl. Abbildung 11)

Auf Ebene des Schülers/Schülerin (Level 1 n= 801), wirken verschiedene Individualmerkmale (für diese Studie relevant *Geschlecht*, *fachspezifische Leistungsfähigkeit*, *Geschichte* und *individuelles Fachinteresse*) auf die Aufgabenwahrnehmung. Auf Ebene der Klasse wirkt die Klassenzugehörigkeit (Level 2: n= 30) des Individuums und auf Ebene der Aufgaben (Level II: n=34) beeinflusst die Höhe des Lebensweltbezugs die abhängige Variablen subjektive Bedeutsamkeit und Interessantheit. Eine solche Datenstruktur bezeichnet man als *cross-classified* (Leckie 2013). Abbildung 11 zeigt die Struktur der vorliegenden Daten und die damit verbundene cross-classified Clusterung:

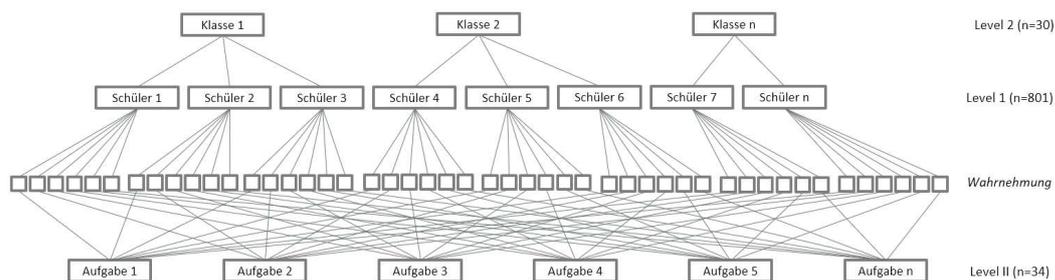


Abbildung 11 Hierarchische cross-classified Datenstruktur (eigene Darstellung)

Für die Testung der Hypothesen zur Aufgabenwahrnehmung ist daher eine *Cross-Classified-Multilevel-Analysis* erforderlich.

6.4.2 Unabhängigkeit der Stichprobe

Um die Unabhängigkeit der Stichprobe zu überprüfen bzw. um Effekte zu kontrollieren, die auf eine Gruppenzugehörigkeit zurückzuführen sind, wurde die Stichprobe hinsichtlich der gruppenbestimmenden Merkmale Geschlecht und Klassenzugehörigkeit (s.o.) getestet. Als relevante Variablen wurden neben den hypothesenbezogenen

Individualvariablen (individuelles Fachinteresse, Aufgabeninteressantheit und subjektive Bedeutsamkeit) vorab auch weitere potenzielle Einflussvariablen überprüft. Köller et al. (2001) konnten eine wechselseitige Beeinflussung von Interesse und Schulleistung nachweisen. So zeigten leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler ein höheres Interesse am Fach Mathematik. Um diesen potenziellen Effekt für diese Studie zu kontrollieren, wurde die Note aus dem Vorjahr im Fach Geschichte als fachspezifische Leistungsfähigkeit (= FG) für die Testung herangezogen. Als weiterer möglicher Einflussfaktor wurde die Geschlechterzugehörigkeit kontrolliert (vgl. z.B. Ainley et al. 2002). Für die Leistungsvariablen und die Variable Geschlecht wurden keine Hypothesen formuliert, weswegen sie auch ausschließlich zur Kontrolle betrachtet werden, um die Reichweite der Ergebnisse besser bewerten zu können.

Für die fachspezifische Leistungsfähigkeit konnte ein t-Test für unabhängige Stichproben einen signifikanten Geschlechterunterschied zeigen ($t(725) = 3.2, p < .00$). Die Jungen schneiden mit einer durchschnittlichen Geschichtsnote von 2.78 etwas schlechter ab als die Mädchen mit einer Durchschnittsnote von 2.52.

Bei Betrachtung der Effektstärken lässt sich für die fachspezifische Leistungsfähigkeit nur ein kleinerer bis mittlerer Effekt von $d = .30$ feststellen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Mädchen über eine signifikant und statistisch bedeutsame höhere fachspezifische Leistungsfähigkeit verfügen. Sollte sich zudem ein Geschlechtereffekt für das situationale oder individuelle Interesse beobachten lassen (s. u.), gilt es, dies bei der Interpretation der Ergebnisse entsprechend zu berücksichtigen und zu diskutieren.

6.4.3 Stichprobenausfälle

Es ergaben sich zwei Arten von Stichprobenausfällen. Zum einen nahmen nicht alle Klassen über alle drei Messzeitpunkte teil. In diesem Fall zogen die Lehrkräfte die Studienteilnahme zurück. Zum Messzeitpunkt III beendeten Lehrkräfte von insgesamt zehn Klassen die Zusammenarbeit, wovon bei acht Klassen den Angaben der Lehrer/innen zufolge das entscheidende Lehrplankapitel von Phase III „Widerstand

im Nationalsozialismus“ noch nicht unterrichtet worden war. Bei zwei Klassen konnte die Lehrperson aus gesundheitlichen Gründen nicht weiter teilnehmen.

Zum anderen gab es Stichprobenausfälle auf Individualebene. Schüler/innen beantworteten ganze Fragebögen oder einzelne Items einzelner oder mehrerer Fragebögen nicht. Dies zeigte sich entweder durch das komplette Fehlen von Fragebögen, sinnlosem Antwortverhalten, indem Muster angekreuzt wurden oder die Proband(en)innen komplett oder teilweise leere Fragebögen zurückgaben (Antwortverweigerung). Auf Aufgabenebene ergaben sich Missings bei *Aufgabeninteressantheit* und *subjektive Bedeutsamkeit* auch durch die Unterscheidung von Pflicht- und Wahlaufgaben. Die Wahlaufgaben konnten auf freiwilliger Basis von den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden. Zwei Ursachen eines Stichprobenausfalls sind demnach denkbar: motivationale Ursachen und leistungsbezogene Ursachen. Da die gesamte Bearbeitungszeit von 14 Unterrichtsstunden über alle drei Phasen (MZP 1 und MZP 2 je fünf Unterrichtseinheiten, MZP 3 vier Unterrichtseinheiten) hinweg für alle Probanden/innen gleich war, konnten Leistungsschwächere in dieser Zeit möglicherweise weniger Aufgaben bearbeiten als Leistungsstärkere.

Diese Form des Stichprobenausfalls ist problematisch, da hierbei Gruppen von Schüler/innen systematisch und nicht zufällig fehlen können. Zur Prüfung eines systematischen Stichprobenausfalls wurden folgende Analysen durchgeführt:

Aufgrund der angenommenen Ursachen wurden varianzanalytische Verfahren gewählt, um Merkmale bzw. Gruppenzugehörigkeiten zu identifizieren, die zu einer Verzerrung der Stichprobe durch fehlende Werte führen. Es wurden mehrere Variablen in den Blick genommen und geprüft, ob ein Zusammenhang zu den fehlenden Werten besteht.

Für Missings beim individuellen Fachinteresse wurde der Zusammenhang zum Geschlecht, zur allgemeinen Leistungsfähigkeit (Vorjahresnotendurchschnitt aus den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch) und zur fachspezifischen Leistungsfähigkeit Geschichte (= FLG) geprüft. Es zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zum Geschlecht. Jungen haben signifikant häufiger keine Angaben zu ihrem

Fachinteresse gemacht als Mädchen $\chi^2(1) = 6.29, p < .05$. Der Kontingenzkoeffizient K von 0.1 deutet jedoch auf eine geringe Effektstärke hin. Hinsichtlich der allgemeinen Leistungsfähigkeit ließ sich kein Zusammenhang konstatieren. Anders jedoch für die FLG. Personen mit fehlenden Werten beim Fachinteresse haben eine signifikant schlechtere Geschichtsnote ($M = 3.0$) als die Schülerinnen und Schüler mit Werten ($M = 2.6$), $t(731) = 2.45, p < .05$, bei mittlerer Effektstärke $d = .50$.

Für die fehlenden Werte auf Aufgabenebene wurden ebenfalls die Variablen Geschlecht, allgemeine und fachspezifische Leistungsfähigkeit sowie die Höhe des Fachinteresses betrachtet. Es ist anzunehmen, dass weniger am Fach Geschichte interessierte Schülerinnen und Schüler weniger Aufgaben bearbeitet haben bzw. fehlende Werte durch Musterankreuzen o.ä. produziert haben. Die Analysen zeigen ein eher gemischtes Bild. Es gibt bei einigen Aufgaben signifikante Unterschiede hinsichtlich allgemeiner Leistungsfähigkeit und Fachnote (vgl. Anhang F) Dabei fällt auf, dass es eher die leistungsschwächeren (entweder hinsichtlich allgemeiner Leistungsfähigkeit und/oder Fachnote) männlichen Probanden sind, die tendenziell mehr fehlende Werte haben. Für das Fachinteresse lässt sich keine Systematik ableiten. Bei neun der 34 Aufgaben sind die fehlenden Werten für die Aufgabeninteressantheit bei Probanden mit niedrigerem Fachinteresse zu beobachten. Für die subjektive Bedeutsamkeit wird der Unterschied nur bei sieben dieser neun Aufgaben signifikant. Bemerkenswert dabei ist, dass es sich bei den sieben Aufgaben, bei denen dieser Unterschied signifikant wurde, um Wahlaufgaben handelt. Wahlaufgaben haben insgesamt betrachtet den höchsten Anteil an fehlenden Werten (vgl. Diagramm 1 und Diagramm 2) Der Anteil fehlender Werte nimmt aufgrund des Wegfalls von zehn Klassen in Phase III ab Aufgabe 25 deutlich zu, auch bei den Pflichtaufgaben. Der Stichprobenumfang reduziert sich damit um 35 %. Die sehr hohen Ausfälle sind daher zu relativieren und fallen bei Betrachtung nur der verbleibenden Klassen weniger hoch aus.

Die Analysen der fehlenden Werte durch die Teilnahmebeendigung in Phase III zeigt, dass es sich bei den nicht mehr teilnehmenden Schülerinnen und Schülern im Mittel um signifikant leistungsstärkere handelt, $t(733) = -3.20, p < .01$, jedoch bei geringer

Effektstärke $d = .30$. Ebenfalls liegt ein schwacher Geschlechtereffekt vor $\chi^2(1) = 23.10, p < .01, K = .20$ vor. Es kommt zu einer Verminderung der weiblichen Probanden von 42 %. Der männliche Anteil liegt im Vergleich dazu nur bei 25 %. Tendenziell fallen damit die leistungsstärkeren Mädchen aus der Stichprobe. Eine Ursache dafür ist, dass es sich bei vier der nicht mehr teilnehmenden Klassen um reine Mädchenklassen handelt und die Schülerinnen in der Stichprobe insgesamt betrachtet signifikant leistungsstärker sind (s.o.). Auf Aufgabenebene wirkt sich der Wegfall der Klassen ab dem dritten Messzeitpunkt so aus, dass die fehlenden Werte völlig zufällig auftreten und keine Verzerrungen mehr hinsichtlich der leistungsschwächeren Jungen stattfindet. Die Stichprobe harmonisiert sich dadurch.

Die Analysen der fehlenden Werte deutet auf eine Verzerrung der Ergebnisse hinsichtlich der Leistungsfähigkeit und des Geschlechts hin, sodass die Aussagen hinsichtlich der leistungsschwächeren Jungen vorsichtiger zu interpretieren sind. Da es sich jedoch um eher geringe Effektstärken ($K = .10 - .20$ bzw. $d = .30$) handelt, können die Ergebnisse unter Vorbehalt auch für die leistungsschwachen Jungen angenommen werden.

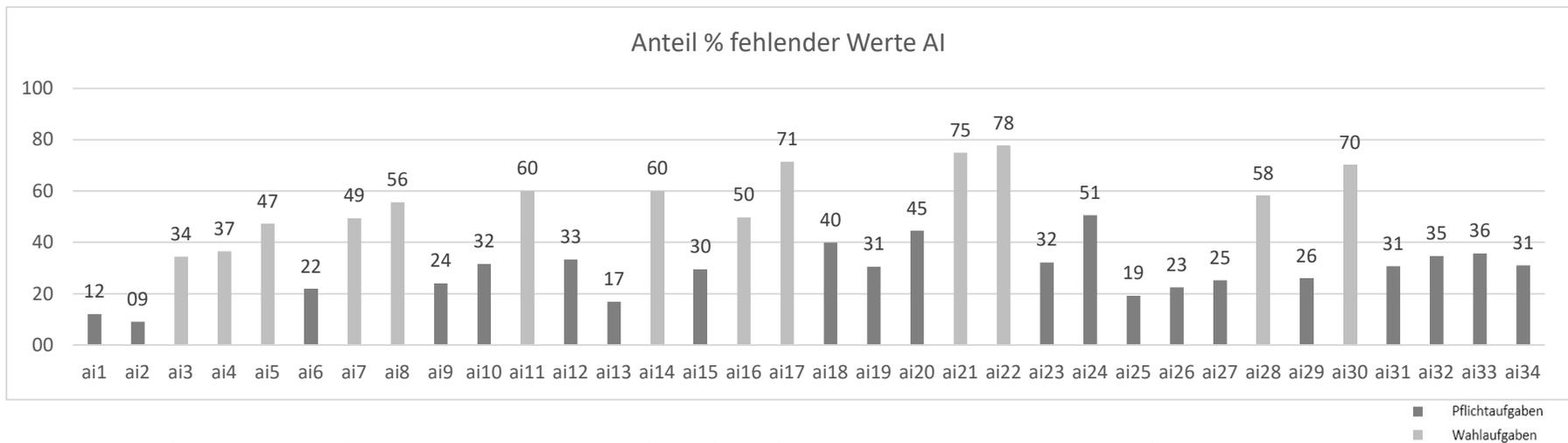


Diagramm 1 Anteil fehlender Werte Aufgabeninteressantheit Wahl- und Pflichtaufgaben (ai25-ai34 bereinigt: nur Klassen aus MZP 3).

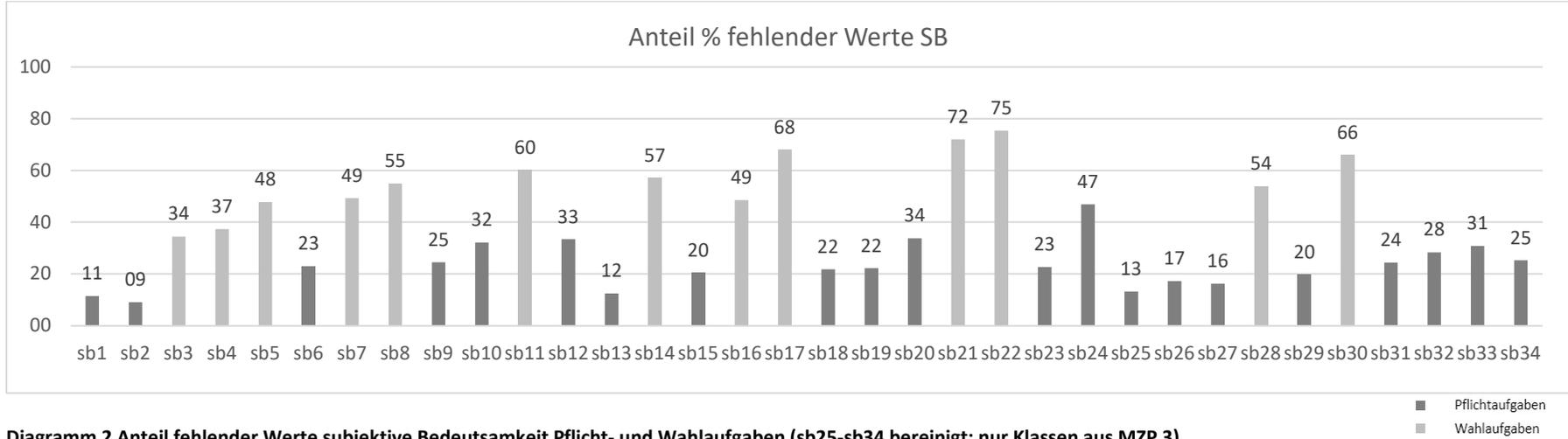


Diagramm 2 Anteil fehlender Werte subjektive Bedeutsamkeit Pflicht- und Wahlaufgaben (sb25-sb34 bereinigt: nur Klassen aus MZP 3).

6.5 Datenerhebung und Instrumente der Schülerbefragung

Die Schülerinnen und Schüler wurden bei jeder Aufgabe vor deren Bearbeitung zu Interessantheit und subjektiver Bedeutsamkeit befragt. Die ausgefüllten Fragebögen wurden von der Geschichtslehrerin oder dem Geschichtslehrer eingesammelt und jeweils nach Abschluss der Messung an die Universität Passau zurückgeschickt.

6.5.1 Fachinteresse

Für die Erhebung des individuellen Fachinteresses wurde auf ein Inventar für Mathematik der PISA-Studie zurückgegriffen, welches für das Fach Geschichte adaptiert wurde (Ramm et al. 2006). Das vierstufige (Likertskala) Instrument besteht aus sechs Items (siehe Anhang B) deren interne Konsistenz in einem Pretest mit $N = 250$ Schülerinnen und Schüler bereits zufriedenstellend war (Cronbachs $\alpha = .81$). Für die Hauptuntersuchung bestätigte sich die gute Alphareliabilität des Inventars (Cronbachs $\alpha = .79$).

Die Befragung fand zum Beginn des Schuljahrs 2013/2014, spätestens jedoch zwei Wochen vor der ersten aufgabenspezifischen Erhebung statt (s. Tabelle 5). Außerdem wurden zeitgleich weitere personenbezogenen Daten wie Geschlecht, Vornoten in Deutsch, Englisch, Mathematik und Geschichte erhoben. So wurde sichergestellt, dass zwischen Erhebung des Fachinteresses und der Erhebung der Aufgabenwahrnehmung ausreichend zeitlicher Abstand bestand, um möglichst eine vom Aufgabentreatment unabhängige Befragung zum Fachinteresse zu gewährleisten.

6.5.2 Situationales Interesse

Die Aufgabeninteressantheit und die subjektive Bedeutsamkeit wurden aufgabenspezifisch ebenfalls mittels Fragebogen erhoben. Dazu wurden Items zum situationalen Interesse adaptiert (Harackiewicz et al. 2008) und ein eigens für Geschichtsaufgaben geeignetes Instrument entwickelt. Das fünfstufige (Likertskala) Inventar besteht aus neun Items, wobei fünf Items die Aufgabeninteressantheit und vier Items die subjektive Bedeutsamkeit messen.

Bei allen 34 Aufgaben wurde mittels explorativer Faktorenanalyse die Faktorenanzahl des Konstrukts situationales Interesse ermittelt. Dabei wurde die Faktorenzahl vorab nicht festgelegt. Bei einer Varianzaufklärung zwischen 59 % und 79 % konnte für alle

34 Aufgaben die Zweidimensionalität des Konstrukts bzw. zwei distinkte Faktoren wie bereits in anderen Studien repliziert werden (Jonas et al. 2017). Dementsprechend wurden die Skalenreliabilitäten für die Subskalen einzeln berechnet. Die Skalenreliabilitäten sind sowohl für die Subskala *Aufgabeninteressantheit* als auch für die Subskala *subjektive Bedeutsamkeit* sehr gut und liegen für alle 34 Aufgaben gemittelt bei Cronbachs $\alpha = .88$ bzw. $\alpha = .86$.

Den Schülerinnen und Schülern wurden insgesamt 34 Aufgaben zu drei verschiedenen Lehrplanthemen zu drei Messzeitpunkten (in Folge abgekürzt als MZP) über das Schuljahr verteilt vorgelegt (s. Tabelle 5)

Für MZP 1 wurden insgesamt zwölf Lernaufgaben zum Thema Imperialismus konzipiert. Für MZP 2 wurden ebenfalls zwölf Lernaufgaben und für MZP 3 insgesamt zehn Lernaufgaben konstruiert.

Tabelle 5 Übersicht Messzeitpunkte

2013/14	Sept	Okt	Nov	Dez	Jan	Feb	Mrz	Apr	Mai	Juni	Juli
Messzeitpunkt			MZP 1		MZP 2						MZP 3
Individuelles Fachinteresse		◆									
Situationales Interesse			◆		◆						◆

- MZP 1 Thema Imperialismus (12 Aufgaben in 6 Unterrichtsstunden)
- MZP 2 Thema Belastungen und Bedrohung der Weimarer Republik (12 Aufgaben in 6 Unterrichtsstunden)
- MZP 3 Thema Widerstand im Nationalsozialismus (10 Aufgaben in 5 Unterrichtsstunden)
- ◆ Erhebung mind. vier Wochen vor erstem Aufgabenblock (MZP 1)
- ◆ Erhebung immer vor Bearbeitung einer Aufgabe

Die teilnehmenden Lehrkräfte wurden jeweils vor Einsatz der Aufgaben im Unterricht in speziell entwickelten Projektworkshops geschult, um ein möglichst standardisiertes Verfahren im Unterricht zu gewährleisten. Die Aufgaben wurden im Rahmen eines rein aufgabengesteuerten Unterrichts eingesetzt, um die Lehrereinflüsse möglichst gering zu halten. Zu Beginn jeder der drei Sequenzen wurden die Kinder durch

einen von der Lehrkraft vorgetragene Advance Organizer in das Thema und die Lernaufgaben eingeführt. Das Sprechen des Advance Organizers wurde vorab im Rahmen der Workshops geübt, um auch hier divergierende Instruktionen und Einflussnahmen zu vermeiden. Die erste und zweite Aufgabensequenz umfasste jeweils fünf Unterrichtsstunden, die letzte vier Unterrichtsstunden. Dabei waren jeweils eine bestimmte Anzahl an Pflichtaufgaben zu erledigen und zusätzliche Wahlaufgaben möglich. Um potenzielle Einflussfaktoren durch Kooperation der Schülerinnen und Schüler auszuschließen, wurde ausschließlich in Einzelarbeit gelernt. Die Lehrkräfte waren außerdem dazu angehalten, eventuelle Kooperationen der Jugendlichen nach Möglichkeit zu unterbinden. Für die spätere Dateninterpretation führten die beteiligten Projektlehrer/innen zu den Stunden Protokoll und vermerkten Unklarheiten auf Schülerseite oder besondere Vorkommnisse.

6.5.3 Umgang mit fehlenden Werten

Die bereits erwähnten Stichprobenauffälle wurden analysiert und bei den Berechnungen entsprechend berücksichtigt (vgl. S. 134 ff.). Vereinzelt kam es jedoch auch zum Fehlen einzelner Items, die eventuell vergessen wurden, anzukreuzen. In diesem Fall wurde ein Mittelwertimputationsverfahren gewählt, das es erlaubte, dass bei mindestens fünf vorhandenen Werten zum Fachinteresse ein Skalenmittelwert gebildet wurde. Ebenso reichten für die Aufgabeninteressantheit vier statt fünf Werte sowie drei statt vier Werte bei der subjektiven Bedeutsamkeit.

6.6 Inferenzstatistische Verfahren zur Prüfung der Hypothesen

Für die Prüfung der Hypothesen wurden Varianz- und Regressionsanalysen mit dem Statistikprogramm SPSS 22 und Cross-Classified Multilevel Analysen mit dem Statistikprogramm MPlus (Muthén und Muthén 2012) durchgeführt. Folgende Voraussetzungen wurden geprüft: Normalverteilung der Daten, Linearität, Homoskedastizität und Unabhängigkeit der Daten und Fehler (Urban und Mayerl 2011). Keine der Voraussetzungen wird nach Prüfung schwerwiegend verletzt, weshalb die statistischen Verfahren ohne weitere Einschränkungen durchgeführt werden konnten.

Um die Zweidimensionalität des situationalen Interesses zu berücksichtigen, wurde das situationale Interesse aufgeteilt in zwei abhängige Variablen *subjektive Bedeutsamkeit* und die *Aufgabeninteressantheit*. Zur Voranalyse wurde zunächst aus dem

Individualdatensatz ein zweiter Datensatz gebildet, in dem die Aufgaben als Fall erfasst wurden. Der Datensatz besteht aus 34 Fällen, denen die Variablen *Lebensweltbezug*, *Subjektive Bedeutsamkeit*, *Interessantheit*, *Thema* und *Aufgabentyp* zugeordnet wurden. Sechs der 34 Aufgaben wurden als Diagnoseaufgaben eingesetzt, um die historische Urteilsfähigkeit der Jugendlichen nach der Arbeit mit den Lernaufgaben überprüfen zu können. Bei diesen Aufgaben mussten die Schülerinnen und Schüler eine Argumentation in Form eines historischen Werturteils schreiben. Zur Kontrolle eines möglichen Einflusses auf die Interessantheits- und Bedeutsamkeitswahrnehmung durch diesen speziellen Aufgabentyp wurde eine dichotome Variable aufgenommen, die Auskunft darüber gibt, ob es sich um eine solche Argumentationsaufgabe handelte oder nicht. Diese Voranalysen waren notwendig, um die deskriptiven Befunde zur Aufgabenwahrnehmung besser verstehen zu können. Zudem lieferten sie erste Hinweise zur Hypothesenkonformität. Für die Berechnungen dieser mutmaßlichen Zusammenhänge wurde ein varianzanalytisches Verfahren gewählt, indem die Aufgaben gruppiert nach den genannten Merkmalen jeweils in ihrer unterschiedlichen Bedeutsamkeit bzw. Interessantheit miteinander verglichen werden konnten.

Zur Prüfung der Hypothesen zum Einfluss des individuellen Fachinteresses auf die Aufgabenwahrnehmung hinsichtlich Aufgabeninteressantheit bzw. subjektiven Bedeutsamkeit und des Erklärbeitrags des Lebensweltbezugs wurde eine *Cross-Classified Analysis* mit Mplus (Muthén & Muthén 2012) berechnet. Auf Basis der theoretischen Annahmen wurde ein cross-classified Modell zur Prüfung der Hypothesen entwickelt. Abbildung 12 zeigt das entsprechende Pfadmodell zu den getroffenen Annahmen:

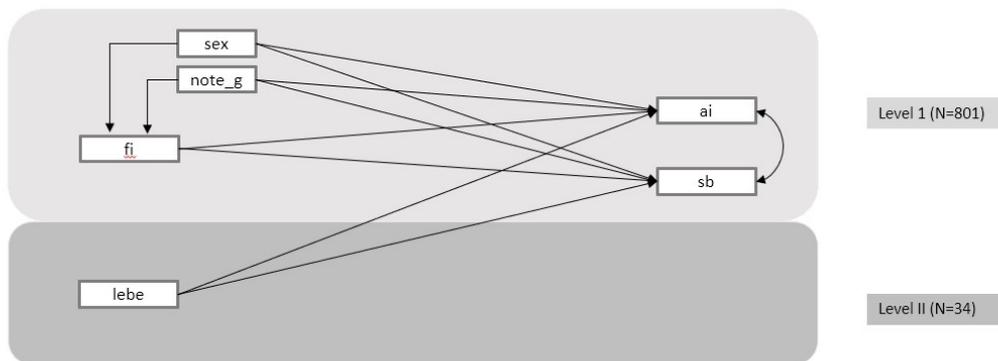


Abbildung 12 Pfadmodell 1 Interesse und Lebensweltbezug (*type = cross-classified*)

Wie bereits beschrieben liegt eine genestete Datenstruktur aufgrund der Erhebung in Klassen vor. Deshalb wurden die Datenhierarchie und prädisponierende Personenmerkmale in einer weiteren Analyse berücksichtigt: Für den Zusammenhang von individuellem Fachinteresse und Aufgabenwahrnehmung wurde unter Kontrolle der Individualmerkmale Geschlecht (*sex*) und fachspezifische Leistungsfähigkeit (*note_g*) und Klassenzugehörigkeit (*klasse*) eine Mehrebenenanalyse mit der entsprechenden Analyseoption *type = general complex* mit Mplus durchgeführt (Muthén und Muthén 2012). Durch dieses Verfahren erhält man Vergleichswerte für den Einfluss des Fachinteresses zu den Ergebnissen im cross-classified Modell. Weichen sie davon ab, werden die Werte der Analyse mit Berücksichtigung des Clusters *klasse* interpretiert, um eine Überschätzung der Ergebnisse aus der cross-classified Analyse aufgrund der hierarchischen Datenstruktur zu vermeiden.

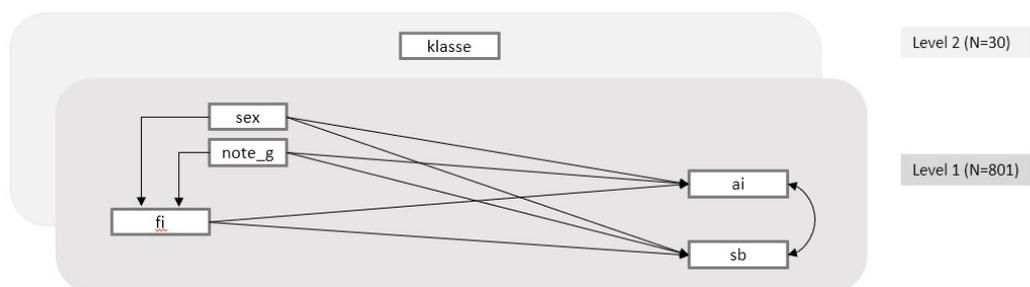


Abbildung 13 Pfadmodell 2 unter Berücksichtigung des Clusters *klasse* (*type = general complex*)

IV Ergebnisse

7 Lebensweltbezug und Aufgabenwahrnehmung

7.1 Deskriptive Befunde zu Lebensweltbezug und Aufgabenwahrnehmung

Aus den Individualdaten ergibt sich für jede der 34 Aufgaben jeweils ein Mittelwert für die Aufgabeninteressantheit und die subjektive Bedeutsamkeit (vgl. Tabelle 6). Damit liegt für jede Aufgabe ein Wert vor, wie diese im Mittel wahrgenommen wurde. Für die Aufgabeninteressantheit ist kein linearer Trend erkennbar. Die Höhe des Lebensweltbezugs scheint den deskriptiven Befunden nach keinen Einfluss auf die Höhe der Interessantheitswahrnehmung zu haben. Anders jedoch bei der subjektiven Bedeutsamkeit, wo ein linearer Trend beobachtet werden kann. Bei höherem Lebensweltbezug geben die Schülerinnen und Schüler im Mittel auch eine höhere subjektive Bedeutsamkeit an. Auffallend ist, dass die Interessantheit und die Bedeutsamkeit der Aufgabe den Werten nach nicht unmittelbar zusammenhängen. Die interessanteste Aufgabe ist nicht gleichzeitig die bedeutsamste und umgekehrt. Dies lässt sich am Beispiel der Aufgabe 4 erläutern: Die Lernenden geben dafür mit 2.47 den niedrigsten Wert bei der subjektiven Bedeutsamkeit an. Jedoch wird die Aufgabe mit einem Wert von 3.16 als durchaus interessant eingeschätzt.

Tabelle 6 Aufgabeninteressantheit (ai), Subjektive Bedeutsamkeit (sb) und Lebensweltbezug (lebe) je Aufgabe.

Aufgabe	<i>ai</i> M (SD)	<i>sb</i> M (SD)	<i>lebe</i>
1	3.38 (0.74)	2.84 (0.82)	2
2	3.13 (0.86)	2.47 (0.81)	1
3	3.53 (0.9)	2.62 (0.90)	1
4	3.16 (1)	2.47 (0.89)	1
5	3.23 (0.91)	2.61 (0.90)	1
6	2.86 (1.01)	2.80 (1.05)	3
7	3.4 (0.94)	2.94 (1.01)	2
8	3.46 (0.93)	2.75 (0.96)	1
9	3.07 (0.94)	2.52 (0.88)	2
10	3.38 (0.91)	2.78 (0.98)	3
11	2.91 (1)	2.62 (0.94)	1
12	2.49 (0.98)	2.64 (1.00)	2
13	3.34 (0.81)	3.25 (0.93)	3
14	3.31 (0.89)	2.86 (0.90)	1
15	3.05 (0.98)	2.57 (0.86)	1
16	3.51 (0.93)	2.81 (0.98)	2
17	3.17 (1)	2.83 (0.95)	2
18	3.62 (0.95)	2.79 (0.96)	2
19	3.23 (0.96)	3.26 (1.01)	3
20	2.79 (1)	2.72 (0.93)	3
21	3.69 (0.91)	3.18 (1.01)	3
22	3.23 (0.94)	2.91 (0.96)	2
23	2.8 (0.99)	2.68 (0.95)	3
24	3.34 (1.07)	2.91 (1.01)	3
25	3.55 (0.88)	3.05 (0.93)	2
26	3.09 (1.01)	2.46 (0.91)	2
27	3.39 (0.98)	2.81 (0.96)	1
28	3.36 (0.96)	2.83 (0.95)	3
29	2.92 (0.96)	2.72 (0.96)	3
30	3.27 (0.93)	2.89 (0.99)	2
31	3.21 (0.93)	2.76 (0.94)	1
32	2.92 (0.93)	2.74 (0.96)	1
33	3.01 (0.89)	2.77 (0.97)	3
34	2.59 (0.99)	2.77 (1.10)	3

7.2 Voranalysen zur Höhe des Lebensweltbezugs

Die deskriptiven Befunde der Aufgabenanalyse zeigen wie beschrieben einen leicht steigenden Trend für die subjektive Bedeutsamkeit in Abhängigkeit von der Höhe des Lebensweltbezugs der Aufgabe. Für die statistische Absicherung dieses Trends wurde jeweils der Mittelwert der subjektiven Bedeutsamkeit aller Aufgaben mit einem bestimmten Lebensweltbezug miteinander verglichen. In Diagramm 3 sind die Mittelwerte für Aufgaben *ohne*, *mit konstruiertem* und *authentischem* Lebensweltbezug eingetragen.

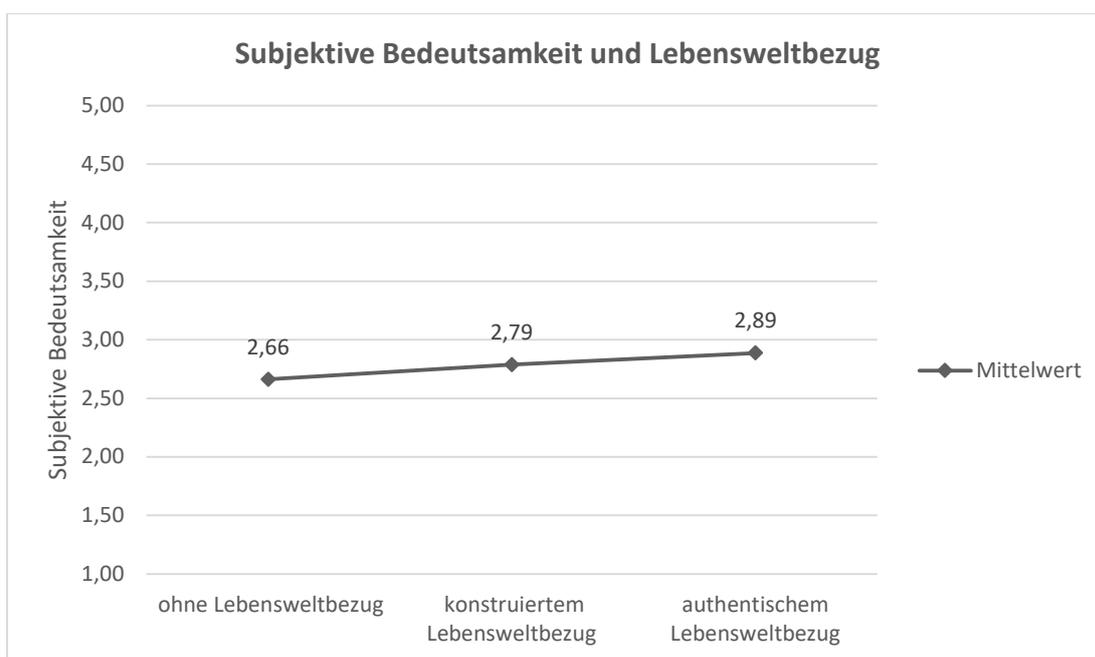


Diagramm 3 Subjektive Bedeutsamkeit nach Höhe des Lebensweltbezugs.

Zur Berechnung der Signifikanz der Mittelwertunterschiede wurde eine einfaktorische Varianzanalyse (ANOVA) gerechnet. Diese ergab einen signifikanten Unterschied zwischen den drei Lebensweltbezugsgruppen ($F(2,31) = 4.53, p < 0.05; \eta^2 = 0.23$) bei einer Varianzaufklärung von 17,6 % (korrigiertes R-Quadrat).

Die mittels Tukey-Tests vorgenommenen Post-Hoc-Mehrfachvergleiche (angenommene Varianzhomogenität laut Levene-Test, $p > 0.05$) zeigten, dass sich die Bedeutsamkeit von Aufgaben ohne Lebensweltbezug und Aufgaben mit konstruiertem Lebensweltbezug nicht signifikant unterscheiden. Ebenso unterscheiden sich die Aufgaben mit *konstruiertem* nicht von denen mit *authentischem* Lebensweltbezug. Die

Gruppenunterschiede sind auf die Mittelwertunterschiede von Aufgaben mit *authentischem* Lebensweltbezug in Vergleich zu Aufgaben *ohne* Lebensweltbezug zurückzuführen. Demnach kann die Hypothese 3 teilweise aufrechterhalten werden. Der Trend ist deskriptiv bereits linear, konnte aber in der Varianzanalyse nur für den *authentischen* Lebensweltbezug einen signifikanten Effekt auf die Bedeutsamkeitswahrnehmung zeigen.

Zur Kontrolle der Bedeutsamkeit des Lebensweltbezugs wurden konstruierter und authentischer Lebensweltbezug zusammengefasst. Dadurch wurde die Variable *Lebensweltbezug* als dichotome Variable gebildet mit der Ausprägung *ohne Lebensweltbezug* (1) und *mit Lebensweltbezug* (2). Mittels t-Test wurde der Mittelwertunterschied auf seine Signifikanz geprüft. Mit $t(32) = -2.35, p < .05$ ergab sich ein signifikantes Ergebnis, das bei einer Effektstärke von Cohens $d = .96$ als höchst bedeutsamer Effekt zu bewerten ist.

Da Geschlechterunterschiede hinsichtlich der Aufgabenwahrnehmung bestehen (s.o.) wurde das Geschlecht auch hier kontrolliert. Dazu wurden zwei Varianzanalysen für jeweils nur mit den Werten der Mädchen bzw. den Werten der Jungen berechnet. Es zeigt sich, dass der Effekt des Lebensweltbezugs nur auf die Mädchen zurückzuführen ist ($F(2,31) = 4.34, p < 0.05; \eta^2 = 0.22$). Für die Jungenwerte ergibt sich kein signifikantes Testergebnis mehr. Der Befund bekräftigt die Prämisse, Geschlecht bei der Prüfung der Hypothese in das theoretische Modell aufzunehmen (s.u.).

Für die Aufgabeninteressantheit zeigte sich deskriptiv im Vergleich zur subjektiven Bedeutsamkeit ein umgekehrter, allerdings nicht linear verlaufender Trend (Diagramm 4).

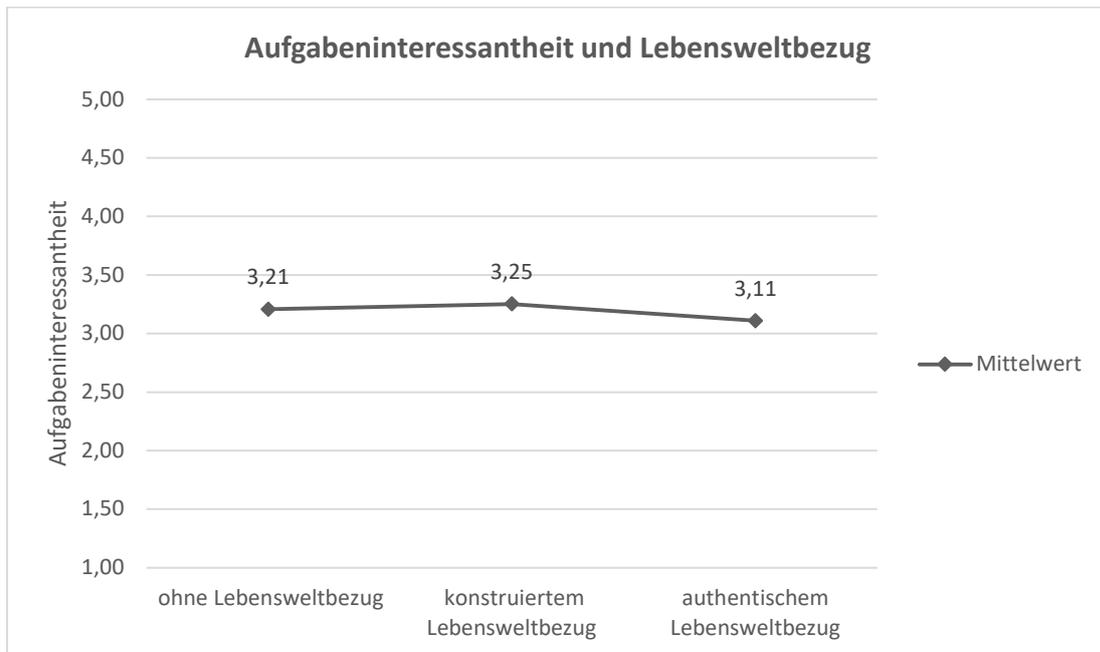


Diagramm 4 Aufgabeninteressantheit nach Höhe des Lebensweltbezugs.

Der Mittelwert der Interessantheit von Aufgaben mit *konstruiertem Lebensweltbezug* ist am höchsten. Die Aufgaben mit *authentischem Lebensweltbezug* zeigen die geringsten Interessantheitswerte.

Die Einfaktorielle Varianzanalyse ergibt entsprechend auch kein signifikantes Ergebnis der Mittelwertunterschiede. Auch für die Alternativrechnung mit dem Lebensweltbezug als dichotomer Variable lässt sich kein signifikanter Unterschied mittels t-Test nachweisen. Auch bei der geschlechtergetrennten Betrachtung ist kein signifikanter Unterschied feststellbar. Für die Aufgabeninteressantheit muss die Wirksamkeitshypothese des Lebensweltbezugs daher vorerst verworfen werden.

Vorab wurde auch ein möglicher Effekt durch das Thema der Aufgabenblocks geprüft. Hier ergaben sich jedoch keine signifikanten Mittelwertunterschiede.

8 Befunde zu Interesse und Lebensweltbezug

8.1 Deskriptive Befunde zum Interesse

Fachinteresse

Das Fachinteresse streut zwischen einem Minimum von 1.0 und einem Maximum von 3.8. Das mittlere Fachinteresse aller Schüler/innen liegt bei 2.28 (SD = .56). Bei einer vierstufigen Skala deutet dies auf ein insgesamt mittleres Niveau des Fachinteresses hin. Dies ist allerdings typisch für Interessenergebnisse dieser Altersgruppe. Da sich die individuellen Interessen der Schüler/innen noch in der Entwicklung bzw. Differenzierung befinden, sind niedrige Niveaueausprägungen durchaus erwartbar (Daniels 2008). Auch Waldis und Buff konnten in ihrer Studie zu Geschichtsunterricht ein mittleres Fachinteresse der Jugendlichen feststellen. (Waldis und Buff 2007; ausführlicher in Kapitel 3.6)

Zur Überprüfung der Unabhängigkeit der Messung hinsichtlich des Geschlechts der Probanden/innen wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Der Test zeigte kein signifikantes Ergebnis. Die Jungen und Mädchen der Stichprobe unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich der Höhe ihres Fachinteresses an Geschichte.

Aufgabeninteressantheit

Die Aufgabeninteressantheit streut über alle 34 Aufgaben betrachtet zwischen 1.02 und 4.84 ($M = 3.14$; $SD = .60$). Auch für die Aufgabeninteressantheit wurde ein möglicher Geschlechterunterschied überprüft. Bei Betrachtung der durchschnittlichen Aufgabeninteressantheit unterscheiden sich die Schüler ($M = 3.02$) und Schülerinnen ($M = 3.21$) ebenfalls signifikant ($t(741) = -4.24$, $p < .00$). Die Effektstärke ist allerdings mit $d = .30$ eher gering. Für die Analyse auf Aufgabenebene wurden t-Tests für alle 34 Aufgaben für die beiden Komponenten Aufgabeninteressantheit und subjektive Bedeutsamkeit durchgeführt. Auf Einzelebene der jeweiligen Aufgabe zeigt sich, dass der Geschlechterunterschied bei 33 von 34 Aufgaben auftritt. Bei den Aufgaben a16, a21 und a30 liegt die Effektstärke auf einem höheren Niveau um $d = .50$ (vgl. Tabelle 7). Bis auf eine Aufgabe (a12) geben die Mädchen bei signifikantem Unterschied immer eine höhere Aufgabeninteressantheit an als die Jungen ($p < .05$).

Subjektive Bedeutsamkeit

Für die subjektive Bedeutsamkeit ergeben sich Werte von 1.00 bis 4.94 ($M = 2.72$; $SD = .67$). Auch hinsichtlich der subjektiven Bedeutsamkeit unterscheiden sich die Mädchen ($M = 2.83$) mit einem signifikant höheren Bedeutsamkeitserleben von den Jungen ($M = 2.70$; $t(742) = -2.70$, $p < .00$). Die Effektstärke von $d = .20$ deutet jedoch nur auf einen kleinen Effekt hin. t-Tests für jede einzelne Aufgabe zeigten die erwartbaren Geschlechterunterschiede bei der subjektiven Bedeutsamkeit. Die Geschlechterunterschiede betrafen allerdings nicht alle 34 Aufgaben. Von 34 Aufgaben werden 13 Aufgaben von Jungen und Mädchen unterschiedlich bedeutsam wahrgenommen (vgl. Tabelle 8). Bei 12 Aufgaben geben die Mädchen eine höhere Bedeutsamkeitswahrnehmung an. Bei einer Aufgabe (a03) zeigte sich allerdings ein umgekehrter Geschlechtereffekt zugunsten der Jungen, die diese Aufgabe bedeutsamer wahrnahmen als die Mädchen.

Insgesamt betrachtet lässt sich also ein Geschlechtereffekt vor allem zugunsten der Mädchen feststellen. Aufgrund der geringen Effektstärken ($d = .20$ bzw. $.30$) darf dieser Befund jedoch nicht überbewertet werden. Eine genauere Betrachtung der Geschlechterunterschiede kann lohnenswert sein, wird aber nicht Gegenstand dieser Arbeit sein.

Tabelle 7 Aufgabeninteressantheit nach Geschlecht(deskriptiv)

Aufgabe	n	M ♂ (SD)	M ♀ (SD)	t-Test	d
1	704	3.25 (0.78)	3.46 (0.71)	t (462.19) = -3.32	0.27
2	728	3.02 (0.86)	3.21 (0.85)	t (697) = -2.81	0.22
3	525	3.55 (0.85)	3.53 (0.92)	n. s.	--
4	508	3.01 (0.97)	3.24 (1.02)	t (487) = -2.50	0.24
5	422	3.16 (0.89)	3.28 (0.92)	n. s.	--
6	627	2.79 (1.03)	2.89 (1.01)	n. s.	--
7	405	3.26 (0.96)	3.48 (0.94)	t (384) = -2.15	0.23
8	355	3.35 (0.94)	3.52 (0.92)	n.s.	--
9	608	3.01 (0.97)	3.12 (0.93)	n.s.	--
10	548	3.25 (0.91)	3.43 (0.91)	t (525) = -2.06	0.19
11	320	2.96 (0.92)	2.86 (1.05)	n.s.	--
12	534	2.64 (0.99)	2.39 (0.98)	t (515) = 2.68	0.27
13	665	3.24 (0.80)	3.40 (0.81)	t (629) = -2.36	0.20
14	320	3.10 (0.91)	3.44 (0.85)	t (301) = -3.36	0.39
15	564	3.00 (0.96)	3.08 (1.01)	n.s.	--
16	403	3.28 (0.93)	3.69 (0.89)	t (377) = -4.33	0.45
17	229	3.02 (1.00)	3.29 (0.99)	n.s.	--
18	481	3.42 (1.02)	3.73 (0.90)	t (250.46) = -3.18	0.33
19	556	3.14 (0.98)	3.30 (0.95)	n.s.	--
20	444	2.79 (0.93)	2.78 (1.04)	n.s.	--
21	200	3.46 (0.97)	3.90 (0.81)	t (184) = -3.37	0.49
22	178	3.12 (0.96)	3.36 (0.93)	n.s.	--
23	543	2.79 (1.00)	2.79 (0.98)	n.s.	--
24	396	3.12 (1.03)	3.47 (1.09)	t (378) = -3.09	0.33
25	421	3.34 (0.94)	3.68 (0.81)	t (397) = -3.89	0.24
26	404	2.97 (0.98)	3.15 (1.03)	n.s.	--
27	389	3.20 (1.03)	3.52 (0.93)	t (314.74) = -3.05	0.32
28	218	3.26 (0.97)	3.46 (0.97)	n.s.	--
29	386	2.77 (0.95)	3.02 (0.96)	t (366) = -2.44	0.26
30	155	3.04 (0.92)	3.49 (0.90)	t (144) = -3.01	0.50
31	361	3.09 (0.98)	3.26 (0.90)	n.s.	--
32	340	2.94 (0.92)	2.87 (0.94)	n.s.	--
33	335	2.84 (0.88)	3.11 (0.90)	t (322) = -2.73	0.31
34	359	2.55 (0.90)	2.59 (1.04)	n.s.	--

Tabelle 8 Subjektive Bedeutsamkeit nach Geschlecht (deskriptiv).

Aufgabe	n	M ♂ (SD)	M ♀ (SD)	t-Test	d
1	709	2.83 (0.81)	2.86 (0.84)	n.s.	--
2	728	2.52 (0.83)	2.44 (0.80)	n.s.	--
3	525	2.73 (0.91)	2.57 (0.89)	t(501) = 2.00	0.18
4	502	2.46 (0.90)	2.46 (0.88)	n.s.	--
5	418	2.55 (0.84)	2.64 (0.94)	n.s.	--
6	617	2.69 (1.00)	2.84 (1.07)	n.s.	--
7	406	2.86 (1.02)	2.97 (1.02)	n.s.	--
8	360	2.71 (0.95)	2.74 (0.97)	n.s.	--
9	604	2.44 (0.89)	2.56 (0.88)	n.s.	--
10	543	2.63 (0.96)	2.84 (0.98)	t(520) = -2.30	0.22
11	318	2.64 (0.90)	2.60 (0.97)	n.s.	--
12	533	2.69 (1.01)	2.61 (1.00)	n.s.	--
13	701	3.14 (0.97)	3.33 (0.91)	t(664) = -2.54	0.20
14	343	2.81 (0.87)	2.91 (0.93)	n.s.	--
15	637	2.53 (0.89)	2.59 (0.84)	n.s.	--
16	412	2.75 (0.95)	2.82 (0.98)	n.s.	--
17	255	2.72 (0.94)	2.92 (0.95)	n.s.	--
18	626	2.64 (0.94)	2.87 (0.96)	t(593) = -2.82	0.24
19	623	3.09 (0.97)	3.36 (1.03)	t(590) = -3.05	0.26
20	530	2.63 (0.89)	2.76 (0.95)	n.s.	--
21	224	2.98 (0.96)	3.29 (1.05)	t(206) = -2.23	0.31
22	197	2.85 (0.94)	2.98 (1.02)	n.s.	--
23	619	2.62 (0.96)	2.71 (0.96)	n.s.	--
24	425	2.81 (1.01)	2.96 (1.02)	n.s.	--
25	452	2.91 (0.94)	3.12 (0.91)	t(425) = -2.35	0.23
26	431	2.44 (0.91)	2.43 (0.91)	n.s.	--
27	436	2.63 (0.91)	2.93 (0.97)	t(411) = -3.22	0.32
28	240	2.81 (1.00)	2.80 (0.92)	n.s.	--
29	418	2.60 (0.93)	2.79 (0.96)	t(396) = -2.06	0.21
30	177	2.78 (1.05)	2.97 (0.93)	n.s.	--
31	394	2.61 (0.92)	2.85 (0.93)	t(372) = -2.45	0.26
32	373	2.61 (0.96)	2.82 (0.96)	t(354) = -2.00	0.21
33	360	2.64 (0.97)	2.87 (0.97)	t(345) = -2.21	0.24
34	389	2.51 (1.02)	2.92 (1.12)	t(369) = -3.64	0.38

8.2 Prüfung der Hypothesen zu Interesse und Lebensweltbezug

Die Ergebnisse der *cross-classified* Analyse zeigen die Zusammenhänge des individuellen Fachinteresses und der Aufgabenwahrnehmung sowie den Einfluss des Lebensweltbezugs. Das Fachinteresse (*fi*) prädiziert unter Kontrolle von *Geschlecht* (*sex*) und *fachspezifischer Leistungsfähigkeit* (*note_g*) mit $\beta = .28$ die *Aufgabeninteressantheit* (*ai*). Es handelt sich dabei um einen kleinen bis mittleren Effekt. Die *subjektive Bedeutsamkeit* (*sb*) wird bei $\beta = .37$ mit einem mittleren Effekt durch das Fachinteresse prädiziert. Die beiden Dimensionen des situationalen Interesses *subjektive Bedeutsamkeit* und *Aufgabeninteressantheit* interkorrelieren erwartungsgemäß mit $\beta = .44$. Die Hypothesen 1 und 2 können daher vorläufig bestehen bleiben.

Die Kontrollvariable *Geschlecht* wirkt bei $\beta = -.10$ mit kleinem Effekt auf das Fachinteresse. Das negative Vorzeichen lässt sich auf die männlichen Probanden zurückführen. Für die Leistungsfähigkeit im Fach *Geschichte* ergibt sich ebenfalls ein negatives Vorzeichen aufgrund der verwendeten Schulnotenskala von 1-6. Damit ist der mittlere Zusammenhang von $\beta = -.30$ auf die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler zurückzuführen: je besser die Geschichtsnote, desto höher ist das Fachinteresse. Diese Befunde sind konform mit den deskriptiven Analysen zur Unabhängigkeit der Stichprobe, die auf eine Verzerrung zu Ungunsten leistungsschwächerer Jungen hinweist (vgl. S. 133 ff.). *Geschlecht* und *Leistungsfähigkeit* weisen ebenfalls mit $\beta = -.09$ bzw. $\beta = -.12$ einen schwachen Zusammenhang zur subjektiven Bedeutsamkeit auf.

Der Lebensweltbezug leistet hypothesenkonform einen eigenen Erklärbeitrag für die Höhe der subjektiven Bedeutsamkeit. Bei einem mittleren Effekt von $\beta = .34$ bestätigt sich der lineare Zusammenhang der Höhe des Lebensweltbezugs mit der Höhe der subjektiven Bedeutsamkeit aus den varianzanalytischen Verfahren (vgl. Kapitel 7.2 Voranalysen zur Höhe des Lebensweltbezugs). Für die *Aufgabeninteressantheit* konnte sich auch im *cross-classified* Verfahren kein signifikanter Zusammenhang zeigen lassen. Damit lässt sich Hypothese 3 nur teilweise aufrechterhalten, da der Lebensweltbezug nur einen Einfluss auf die subjektive Bedeutsamkeit hat. Dafür bestätigt sich Hypothese 4, wonach der Lebensweltbezug einen höheren Einfluss auf die

subjektive Bedeutsamkeit als auf die Aufgabeninteressantheit hat umso deutlicher. Auch Hypothese 5 ist den Ergebnissen nach zum Teil aufrechtzuerhalten. Der Lebensweltbezug leistet einen vom Fachinteresse unabhängigen Beitrag zur Höhe der subjektiven Bedeutsamkeit.

Abbildung 14 zeigt die Ergebnisse im Überblick:

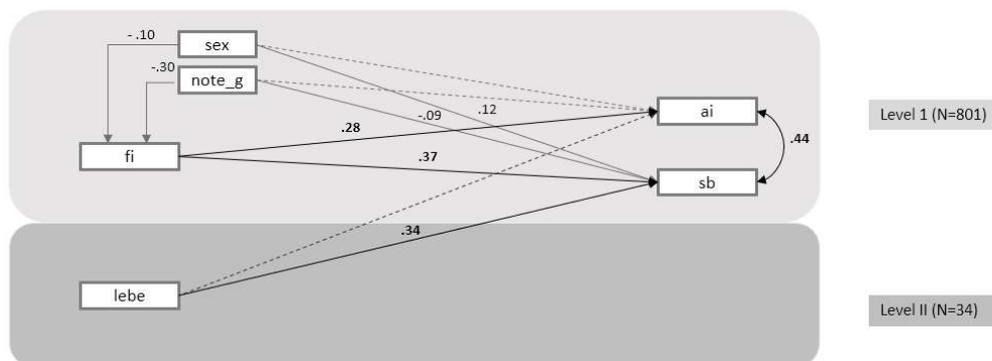


Abbildung 14 Ergebnis Modell 1 Interesse und Lebensweltbezug (*type = cross-classified*).

Bei Berücksichtigung der hierarchischen Datenstruktur durch die Clusterung der Daten nach Klassen zeigt sich im Vergleich zum cross-classified Modell, dass der Einfluss des Fachinteresses auf die Aufgabenwahrnehmung kleiner wird. Beide Koeffizienten sinken bleiben aber statistisch signifikant. Auch die Interkorrelation von subjektiver Bedeutsamkeit und Aufgabeninteressantheit wird kleiner. Der Einfluss der Geschichtsnote auf das Fachinteresse bleibt gleich, der des Geschlechts wird nicht mehr signifikant. Der Einfluss von Geschlecht und Geschichtsnote auf die subjektive Bedeutsamkeit wird ebenfalls geringer (vgl. Abbildung 15). Die Hypothesen 1 und 2 bestätigen sich damit auch in Modell 2, wenn auch die Zusammenhänge von Fachinteresse und Aufgabeninteressantheit bzw. subjektiver Bedeutsamkeit bei Kontrolle der Klasse im Vergleich zu Modell 1 kleiner sind.

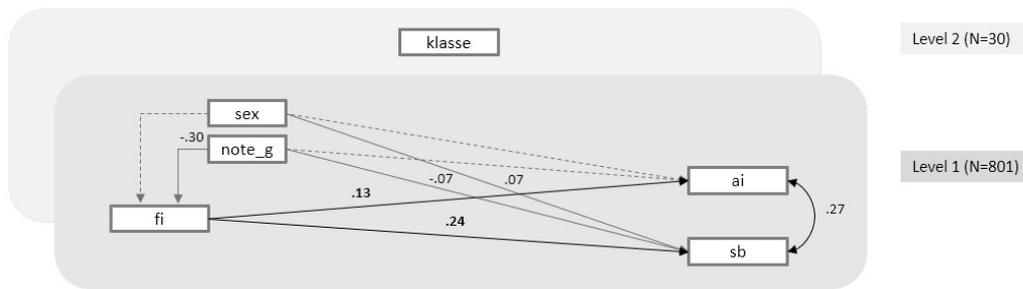


Abbildung 15 Ergebnis Modell 2 unter Berücksichtigung des Clusters *klasse* (type = general complex).

Zusammenfassend aus den Analysen *cross-classified* (Modell 1) und *general complex* (Modell 2) ergibt sich damit folgendes Modell:

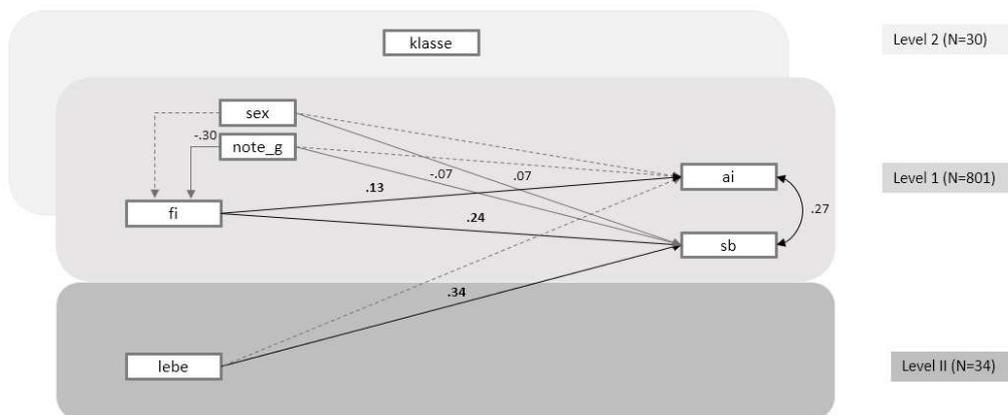


Abbildung 16 Ergebnisse im Gesamtmodell

Das Fachinteresse prädiziert unter Kontrolle der Klasse bei einem eher kleinen Zusammenhang von $\beta = .13$ die Aufgabeninteressantheit und bei einem mittleren Zusammenhang von $\beta = .24$ die subjektive Bedeutsamkeit. Der vermutete größere Zusammenhang von Fachinteresse und subjektiver Bedeutsamkeit bestätigt sich damit. Der Lebensweltbezug zeigt bei einer mittleren Vorhersagekraft von $\beta = .34$ einen signifikanten Zusammenhang zur subjektiven Bedeutsamkeit. Dabei ist dieser sogar höher als der Einfluss des Fachinteresse auf die subjektive Bedeutsamkeit bei Kontrolle der Klasse. Zur Aufgabeninteressantheit lässt sich kein signifikanter Zusammenhang

zum Lebensweltbezug der Aufgabe herstellen. Damit wird das Ergebnis der Varianzanalyse zur Höhe des Lebensweltbezugs einer Aufgabe bestätigt (vgl. 145 ff.). Auch hier konnte ein statistisch bedeutsamer Zusammenhang nur für die subjektive Bedeutsamkeit, nicht aber für die Aufgabeninteressantheit und der Höhe des Lebensweltbezugs gezeigt werden.

V Diskussion

9 Zusammenfassung der Ergebnisse

9.1 Theoretische Herleitung des Lebensweltbezugs als Spezialfall des Gegenwartsbezugs

Diese Arbeit hat sich im Wesentlichen zweier Theoriezugängen bedient, aus denen sich Annahmen und Hypothesen ableiten ließen: der geschichtsdidaktischen Theorie zum Lebenswelt- und Gegenwartsbezug und der pädagogisch-psychologischen Persongegenstandstheorie des Interesses.

Zunächst werden nochmals die geschichtsdidaktischen Überlegungen zur Theorie des Lebensweltbezugs und die Ergebnisse der Aufgabenanalyse resümiert. Die Aufgabenanalysen bestätigten die theoretische Annahme, dass jeder Lebensweltbezug gleichzeitig auch ein Gegenwartsbezug ist. Es konnten jedoch auch Aufgaben identifiziert werden, die zwar einen Gegenwartsbezug beinhalten, allerdings konnte ihnen kein Lebensweltbezug zugewiesen werden. Dies unterstreicht erneut die Kritik, dass zu selbstverständlich von Lebenswelt- und Gegenwartsbezug in einem Atemzug gesprochen wird. Es ist daher sinnvoll, eine genaue Differenzierung vorzunehmen.

Zum Gegenwartsbezug: Es ließen sich drei wesentliche theoretische Aspekte des Gegenwartsbezugs identifizieren: Erstens kann der Gegenwartsbezug als erkenntnistheoretische Voraussetzung historischen Lernens anerkannt werden. Gemäß konstruktivistisch-narrativistischer Geschichtstheorien ist Geschichte eine gegenwartsbezogene subjektivistische Rekonstruktion der Vergangenheit, die uns als historische Narration vorliegt. Daher ist eine Auseinandersetzung mit vergangenen Ereignissen und Phänomenen nur mittelbar durch die Auseinandersetzung mit historischen Narrationen möglich. Zweitens legitimiert sich der Geschichtsunterricht davon ausgehend dadurch, dass ein kritisch reflektierter Umgang mit historischen Narrationen gelernt werden muss. Die Notwendigkeit dafür besteht, weil die Lebenswelt der Menschen voll von Vergangenheitsbezügen bzw. voll von historischen Narrationen ist. Eine mündige Teilhabe an einer Gesellschaft und der ihr inhärenten Geschichtskultur ist

nur dann möglich, wenn gewisse Kulturtechniken – und dazu ist der kritisch-reflektierte Umgang mit Geschichte zu zählen – beherrscht werden. Zu diesen Kulturtechniken gehört es, Gegenwartsbezüge herstellen und reflektieren zu können (vgl. geschichtsdidaktische Kompetenzmodelle), um dadurch die vorhandenen Deutungsangebote bzw. historische Narrationen zu dekodieren bzw. zu dekonstruieren. Drittens lässt sich der Gegenwartsbezug als Unterrichtsprinzip für den Geschichtsunterricht begründen. Dabei soll der Lerngegenstand Geschichte immer im Hinblick auf seine gegenwärtige und zukünftige Bedeutung beleuchtet werden (Klafki 2007; Bergmann 1997). Hieraus lässt sich nun der Gegenwartsbezug als Unterrichtsprinzip im Sinne eines Lebensweltbezugs ableiten. Dieser ist zum einen ein normativ, bildungstheoretisch begründetes Prinzip der Unterrichtsgestaltung. Historisches Lernen soll den Kindern und Jugendlichen für ihre gegenwärtige und zukünftige Lebensbewältigung dienen. Das bedeutet allerdings nicht ein naives Lernen aus der Geschichte oder eine unreflektierte Fortschrittsgläubigkeit. Wenn sich Kinder mit den Grundfragen der Französischen Revolution beschäftigen, tun sie dies nicht, um ihre Allgemeinbildung zu erweitern oder um ein „kultiviertes“ Tischgespräch führen zu können. Sie sollen daraus Einsichten in menschliches Handeln, dessen Motive, Erfolge, aber auch Abgründe erlangen. Mit diesem Wissen können sie gegenwärtiges Handeln beobachten, analysieren, reflektieren und ihre eigenen Schlüsse daraus ziehen – sie stellen einen historischen Sinnzusammenhang her. Die Lernenden sollen erkennen, dass die westliche Kultur die Französische Revolution als großen Erfolg für die Entwicklung der Menschenrechte und die Demokratisierung der Gesellschaft interpretiert und können damit auch erklären, warum die Französischen und Franzosen alljährlich den 14. Juli als ihren Nationalfeiertag feiern – sie stellen einen historischen Ursachenzusammenhang her. Für eine Deutung gegenwärtiger Ereignisse ist dieses Wissen essenziell. So können etwa die Ereignisse des 14. Juli 2016, als zahlreiche Menschen, die in Nizza friedlich ihren Nationalfeiertag begingen, durch einen terroristischen Angriff getötet und schwer verletzt wurden, neben der menschlichen Tragödie in seiner Tragweite und politischen Bedeutung mit diesem Wissen umfassender verstanden und bewertet werden. Dass der Tag aus Sicht der Täter günstig schien, weil viele Menschen auf

der Straße sein würden, ist eine mögliche Lesart der Ereignisse. Eine andere ist die ideologisch motivierte Wahl des Zeitpunkts, eines symbolisch bedeutungsvollen Tages, der mit Freiheit und Menschenrechten nicht nur in Frankreich, sondern in den meisten demokratischen, westlichen Ländern verbunden wird. Durch die historische Kontextualisierung eines solchen Ereignisses, lässt sich ein tiefergehender, umfassender Erkenntnisprozess realisieren.

Als vierten Aspekt ließ sich für den Gegenwartsbezug verstanden als *Lebensweltbezug* seine interessenförderliche Wirkung theoretisch herleiten. Diese Ableitung der Geschichtsdidaktik folgt einem emanzipatorischen, politischen Bildungsverständnis (Bergmann 1979), das verkürzt mit dem Satz: - Was gesellschaftlich relevant ist, ist interessant, weil lebensbedeutsam - zusammengefasst werden kann. Auch in der Allgemeindidaktik lassen sich Wirksamkeitsannahmen bezüglich des Lebensweltbezugs als fachübergreifendes Pendant zum Gegenwartsbezug finden, die sich sowohl bildungstheoretisch (Klafki 2007) als auch motivationstheoretisch (Keller 2010) herleiten. Es konnte gezeigt werden, dass die Person-Gegenstandstheorie des Interesses anschlussfähig ist für die Geschichtsdidaktik. Damit konnte die theoretisch angenommenen interesseinduzierenden Wirkung des Lebensweltbezugs für eine empirische Untersuchung operationalisiert werden.

9.2 Befunde zu Lebensweltbezug und Interesse

9.2.1 Lebensweltbezug der Aufgaben

Entsprechend den Erkenntnissen der allgemeindidaktischen Aufgabenforschung (Kleinknecht et al. 2011; Maier et al. 2013) wurde einer vierstufigen Ausprägung der Höhe eines Lebensweltbezugs gefolgt und für die Aufgabenanalyse herangezogen. Das Instrument erwies sich gemäß statistischer Gütekriterien hinsichtlich Reliabilität und Validität als tauglich für die Analyse von Geschichtsaufgaben. Es kann damit auch für die zukünftige geschichtsdidaktische Aufgabenforschung genutzt werden, um die Lebensweltnähe von Aufgaben zu bestimmen. Alle 34 Aufgaben konnten einer der vier Ausprägungen zugeordnet werden, wobei sich die höchste Stufe des *realen Lebensweltbezugs* nicht zuweisen ließ.

9.2.2 Der Einfluss von Interesse und Lebensweltbezug auf die Aufgabenwahrnehmung

Theoriekonform besteht ein Zusammenhang zwischen individuellem Fachinteresse und dem situationalen Interesse. Gemäß den Befunden dieser Studie prädiziert das Fachinteresse das situationale Interesse in den beiden Dimensionen Aufgabeninteressantheit und subjektive Bedeutsamkeit. Der vermutete engere Zusammenhang zwischen Fachinteresse und der subjektiven Bedeutsamkeit bestätigte sich. Das Fachinteresse wird bei der Aufgabenwahrnehmung dem Interessengenesemodell von Krapp zufolge aktualisiert (Krapp 2007). Das so entstehende situationale Interesse bzw. die subjektive Bedeutsamkeitswahrnehmung ist demnach ein aktualisiertes, bereits vorhandenes oder nicht vorhandenes, individuelles Interesse. Für das Vorhandensein individuellen Interesses muss der Interessengegenstand sowohl die emotions- als auch eine wertgebundene Komponente für das Individuum aufweisen. Das Interessentwicklungsmodell von Hidi und Renninger (2006) legt nahe, dass das emotionale Erleben des Interessengegenstand bereits in der ersten Stufe der Interessenentwicklung (*triggered situational interest*) auftritt, wohingegen die wertbezogene, subjektive Bedeutsamkeit des Interessengegenstands erst in der zweiten Entwicklungsstufe (*maintained situational interest*) des Interesses dazukommt. Der höhere Zusammenhang von subjektiver Bedeutsamkeit und individuellem Interesse ist damit konform zu der Interessenentwicklungstheorie, denn je höher bzw. stabiler ein bereits vorhandenes individuelles Interesse ist, desto höher ist auch die wertbezogene Komponente ausgeprägt. Bei der situativen Wahrnehmung des Interessengegenstands, in diesem Fall, der Lernaufgabe, aktualisiert sich das individuelle Interesse entsprechend und wirkt damit entsprechend auf das Bedeutsamkeitserleben der Person. Der Befund kann auch als Beleg für Situationsspezifität und Mehrdimensionalität des situationalen Interesses interpretiert werden (Knogler et al. 2015). Zwar interkorrelieren die beiden Dimensionen Aufgabeninteressantheit und subjektive Bedeutsamkeit, lassen sich aber faktoranalytisch klar trennen und zeigen differentielle Wirkzusammenhänge. Es wäre denkbar, dass die Aufgabeninteressantheit durch mehr als

nur das vorhandene individuelle Interesse beeinflusst wird und sehr viel stärker abhängt von der situativen Gestaltung der Lernumgebung. So wäre der geringerer Einfluss des Fachinteresses auf die Aufgabeninteressantheit durch den Einfluss andere Kontextvariablen erklärbar, die nicht im Modell dieser Studie vorkamen.

Für das Aufgabenmerkmal Lebensweltbezug konnte der vermutete Einfluss auf die Aufgabenwahrnehmung bestätigt werden. Der Lebensweltbezug hat einen vom individuellen Fachinteresse unabhängigen signifikanten Einfluss auf die Bedeutsamkeitswahrnehmung. Für die Aufgabeninteressantheit bestätigte sich dieser Einfluss nicht. Demnach scheint der Lebensweltbezug keine Wirkung hinsichtlich der Interessantheit von Lernaufgaben zu haben. Dieses Ergebnis ist zunächst nicht hypothesenkonform. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die theoretischen Annahmen grundsätzlich revidiert werden müssen. Das Ergebnis bestätigt Hypothese 4 insofern, als dass der Lebensweltbezug auf die Aufgabenwahrnehmung differentiell wirkt. Für die Bedeutsamkeitswahrnehmung hat er eine signifikante Wirkung, wohingegen er für die Interessantheitswahrnehmung keine schwächere, sondern gar keine hat. Die Hypothese einer differentiellen Wirkung des Lebensweltbezugs auf die beiden Subkomponenten des situationalen Interesses kann damit bestehen bleiben. Da die Bedeutsamkeitswahrnehmung als Teil des situationalen Interesses zu verstehen ist, lässt sich die geschichtsdidaktische Annahme, dass Lebensweltbezüge interessenförderlich sind, grundsätzlich aufrechterhalten. Aber es ist notwendig, das Interessenkonzept in den geschichtsdidaktischen Theorien in seiner Komplexität anzuerkennen und zu integrieren. Was Lebensweltbezüge den Ergebnissen nach nicht zu leisten vermögen, ist die Freude an der Beschäftigung mit Geschichte unmittelbar zu steigern. Die Aufgaben mit hohem Lebensweltbezug werden den deskriptiven Befunden nach eher als uninteressant wahrgenommen. Die Frage, wie die Interessantheit von Aufgaben beeinflusst werden kann, ist jedoch interessentheoretisch von großer Bedeutung. Die Interessenentwicklungsmodelle von Hidi und Renninger (2006) bzw. Mitchell (1993) legen nahe, dass ein noch nicht vorhandenes Interesse an Geschichte durch catch-Features in Aufgaben getriggert werden kann. Aufgaben mit catch-Features machen neugierig, Spaß und bereiten Freude. Wenn die Aufgabe zugleich auch hold-Features

wie Lebensweltbezüge enthält, lässt sich das getriggerte Interesse aufrechterhalten und möglicherweise durch wiederholtes Erleben interessanter und bedeutsamer Aufgaben zu einem stabilen individuellen Interesse an Geschichte ausbilden (Ferdinand 2014). Es sind daher Forschungen nötig, die catch-Features von Aufgaben identifizieren, um die Erkenntnisse in der Aufgabengestaltung stärker berücksichtigen zu können. Auch die Forschungen von Knogler et al. (2015) bekräftigen die Situationsspezifität und Mehrdimensionalität des situationalen Interesses. Diese Erkenntnisse geben den Auftrag, gezielt beide Interessekomponenten und mögliche differentielle Wirkzusammenhänge durch bestimmte Aufgaben- bzw. Situationsmerkmale zu untersuchen.

Ein weiterer Grund für den mangelnden Einfluss des Lebensweltbezugs auf die Interessantheitswahrnehmung mag im eher normativen Charakter der Lebensweltbezüge begründet liegen. Denkbar wäre demnach, dass die Schülerinnen und Schüler zum Teil sozial erwünscht geantwortet haben. Die Aufgaben mit dem höchsten Bedeutsamkeitswerten stellten Gegenwartsbezüge zu politischen Themen her, die in gewisser Weise als moralisch konnotiert angesehen werden können. Die höchste Zustimmung erhielt eine Aufgabe, bei der sich die Schülerinnen und Schüler mit den historischen Ursachen für die Bezeichnung politisch links und rechts und die traditionelle Sitzordnung im deutschen Bundestag beschäftigten. Gerade im Kontext von Geschichtsunterricht, der die überwiegende Schulzeit den Politik- und Sozialkundeunterricht an der Realschule ersetzen muss, ist es sehr wahrscheinlich, dass die Bedeutung von politischer Bildung durch die Lehrkräfte deutlich kommuniziert wird. Gleiches gilt für eine ebenfalls als hoch bedeutsam eingeschätzte Aufgabe, die politische Morde während der Weimer Republik im Vergleich zu rechtsradikalen Gewalttaten der Gegenwart und deren strafrechtliche Verfolgung zum Thema hatte. Auch hier muss man eine gewisse moralische Verpflichtung der Schülerinnen und Schüler annehmen, dies bedeutsam finden zu müssen.

Dies schließt freilich nicht aus, dass die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben aufrichtig bedeutsam finden. Zum Zeitpunkt der Studie war das Thema rechtsextreme

Gewalt durch den Auftakt und die starke mediale Präsenz des Prozesses zu den Gewalttaten des sog. Nationalsozialistischen Untergrunds äußerst aktuell. Waldis und Buff (2007) konnten in ihrer Studie eine Präferenz von Schüler/innen für aktuelle Themen nachweisen.

Aktuelle Jugendstudien belegen außerdem, dass Jugendliche keineswegs unpolitisch sind. So konstatiert die aktuelle Shell Jugendstudie 2015 (Albert et al. 2015) den Jugendlichen (Alter 12 bis 25 Jahre) wieder mehr Interesse an gesellschaftspolitischen aktuellen Themen. 33 % der Befragten mit angestrebter oder bereits erreichter mittlerer Reife bezeichneten sich als politisch interessiert (Schneekloth 2015).

Aufgaben, die als relevant und bedeutsam wahrgenommen werden, müssen nicht gleichzeitig mit Spaß und Freude verbunden werden. Die Schülerinnen und Schüler finden die Aufgaben zwar wichtig, aber sie bereiten ihnen nicht unbedingt übermäßige Freude. Die Frage, ob Aufgaben Spaß machen, beantworten die Jugendlichen losgelöst von ihrer Einschätzung zur Bedeutsamkeit, was zu unterschiedlich hohen Ausprägungen der beiden Subskalen Aufgabeninteressantheit und subjektive Bedeutsamkeit führt und die theoretisch angenommene und empirisch nachgewiesene Zweidimensionalität des situationalen Interesses erklärt. Problematisch ist diese Trennung allerdings aus Interessenentwicklungsperspektive. Für dauerhaft stabiles individuelles Interesse muss der Gegenstand sowohl in persönlichem Wert und Relevanz als auch in seiner Emotionsqualität positiv besetzt sein. Daher ist es unbedingt notwendig, beide Komponenten des situationalen Interesses im Unterricht und bei der Aufgabengestaltung zu berücksichtigen.

Um den möglichen Effekt durch sozial erwünschtes Antworten kontrollieren zu können, sollte für zukünftige Forschungen eine stärkere Individualisierung der Aufgaben in Betracht gezogen werden. Die Arbeiten von Reber et al. (2009) etwa und ihre *example choice* Methode (s.o.) könnten hier als Vorlage für weitere Studien dienen. Es wäre denkbar, die Schüler/innen aus verschiedenen Beispielkontexten der individuellen Lebenswelt entsprechend wählen zu lassen. Allerdings wäre diese Art der Wahlmöglichkeit schwerlich im klassisch chronologisch aufgebauten Geschichtsunterricht

realisierbar. Die freie Beispielwahl von lebensweltlichen Kontexten würde eine andere Darstellungsform von Geschichte erfordern. Denkbar wäre das zum Beispiel mit historischen Längsschnitten, bei denen die Kinder ein Gegenwartsphänomen aus ihrem Alltag (z.B. die Geschichte der Digitalisierung) frei wählen dürfen, das dann längsschnittlich betrachtet wird.

Eine weitere Erklärung für die geringen Interessantheitswerte bei Aufgaben mit Lebensweltbezug könnte auf andere Merkmale der Aufgabe zurückzuführen sein. Bei den uninteressantesten Aufgaben handelte es sich um Schreibaufgaben, bei denen die Kinder aufgefordert waren, historisch zu argumentieren und ein entsprechendes Werturteil zu bilden. Im Vergleich dazu erzielte die Aufgabe 21 *Politische Morde*, bei der nur ein einziger Satz in Form einer Zeitungsüberschrift geschrieben werden musste, die höchsten Interessantheitswerte. Andere Studien geben Hinweise darauf, dass die Art, wie solche Schreibaufgaben gestaltet werden, Einfluss auf die Interessantheitswahrnehmung hat:

Boscolo et al.(2007) legten Schüler(n)/innen einen Text zu einem unbekanntem Thema zu lesen vor. Im Anschluss mussten sie einen von drei verschiedenen Schreibaufgabentypen bearbeiten: eine Textzusammenfassung schreiben, die eigene Meinung zu diesem Thema aufschreiben oder das Wichtigste im Text unterstreichen. Die Autoren nahmen an, dass sich das Sachinteresse am Text je nach Aufgabentyp positiv oder negativ verändern würde. Für alle drei Aufgabentypen stellten sie allerdings eine Verringerung des anfänglichen Sachinteresses nach der Bearbeitung der Schreibaufgabe fest. Den geringsten Interessenverlust bewirkte das Unterstreichen der wichtigsten Informationen im Text. Auch in anderen Befunden des ALGe-Projekts lassen sich Hinweise darauf finden, dass „*Hands on*“ Tätigkeiten tendenziell auf höheres Interesse stießen als Aufgaben, bei denen viel geschrieben werden musste. (vgl. dazu Baumgartner, in Vorber.)

In einer weiteren Studie manipulierten Boscolo et al. (2011) Schreibaufgaben auf Basis dreier verschiedener Kriterien für herausfordernde bzw. interessante Schreibauf-

gaben: sie sollten bewältigbar und neu hinsichtlich der Anforderung und Art im Vergleich zu üblichen Schreibaufgaben sein, autonomieunterstützend in dem Sinne, dass Wissen bzw. ein eingeübtes Schreibschemata nicht bloß abgerufen werden muss, sondern eine individuelle und selbstorganisierte Lösung gefunden werden kann und kooperativ gestaltet, dahingegen, dass die Schreibenden im Peer Feedback ihre Lösungen und Ideen austauschen und vergleichen können. Die Autoren weisen darauf hin, dass schulische Schreibanlässe üblicherweise die Bewertung durch Lehrkräfte nach sich ziehen, was das Autonomiebedürfnis und den individuellen kognitiven wie kreativen Zugang behindern kann (Boscolo et al. 2011, S. 469). Dies könnte auch die eigenen Befunde zu den niedrigen Interessantheitswerten der Aufgaben mit *authentischem Lebensweltbezug* erklären. Die Aufgaben mit den niedrigsten Interessantheitswerten sind Schreibaufgaben. Allen Schreibaufgaben konnte der Typ *authentischer Lebensweltbezug* zugeordnet werden. Die Probanden wurden nur bei den Schreibaufgaben aufgefordert, ihre Texte abzugeben, da diese für andere Fragestellungen der ALGe-Studie benötigt wurden. Alle anderen Lernergebnisse durften die Kinder in einem individuellen Lerntagebuch sammeln mit der ganz klaren Aussage verbunden, dass diese nicht einer Bewertung unterzogen werden würden. Das Abgeben der Schreibaufgaben suggerierte den Schüler/innen möglicherweise im Gegensatz dazu eine gewisse Bewertungssituation. Dies kann sich negativ auf das Interessantheitserleben ausgewirkt haben. Diese Aufgaben werden zwar inhaltlich als lebens- bzw. gegenwartsrelevant wahrgenommen und erreichen daher auch entsprechende Bedeutsamkeitswerte, allerdings wirken sie durch das beschriebene Setting möglicherweise autonomiehemmend, was gleichzeitig die Interessantheitswahrnehmung korrumpiert. Die Ergebnisse von Boscolo et al. (2011) lassen noch eine weitere Vermutung zu, warum die Schreibaufgaben trotz hohem Lebensweltbezug als vergleichsweise uninteressant wahrgenommen wurden. Von allen drei Treatmentbedingungen führte bei Boscolo et al. (2001) nur die Argumentationsaufgabe im Anschluss an die Diskussion mit einem Partner zu einem kontinuierlich ansteigenden Interesse am Thema (Boscolo et al. 2011, S. 476). Um Lehrereinflüsse in der ALGe-Studie gering zu halten, mussten die Probanden allein an den Aufgaben arbeiten. Diese sehr ungewöhnliche,

experimentelle Situation wurde von den Kindern mehrheitlich als eher anstrengend und langweilig wahrgenommen, wie uns die Lehrkräfte der Klassen in Protokollbögen mitteilten. Das fehlende kooperative Element kann dazu geführt haben, dass die ohnehin nicht sehr beliebten Schreibaufgaben noch uninteressanter wahrgenommen wurden als andere Aufgaben. Auch andere Studien zeigten einen positiven Einfluss kooperativer Arbeitsformen auf das Interesse im Vergleich zur Einzelarbeit (Del Favero et al. 2007).

Die Einzelarbeit in der ALGe-Studie hat möglicherweise bei allen Aufgaben negativ auf das Erleben sozialer Eingebundenheit gewirkt. Die Erfüllung der drei psychischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit wird von Ferdinand (2014) als Voraussetzung für die emotionale Komponente des situationalen Interesses gesehen. Die Kinder meldeten deutlich zurück, dass die Alleinarbeit keinen Spaß machte, was für ein unbefriedigtes Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit während der Arbeit an den Aufgaben spricht. In der Folgestudie sollte deshalb die Sozialform unbedingt zum Vergleich variiert werden, um die Ergebnisse hinsichtlich des Lebensweltbezugs bei solchen Aufgaben besser bewerten zu können.

Für diese Arbeit wurden ausschließlich Individualeffekte betrachtet. Zur Kontrolle möglicher Gruppeneffekten wurde die geclusterte Datenstruktur unter Einbeziehung des Clusters Klasse bei der Datenanalyse berücksichtigt. Die Ergebnisse zeigen, dass unter Kontrolle der Klasse alle Koeffizienten der Individualmerkmale, Fachinteresse, Geschlecht und fachspezifische Leistungsfähigkeit sinken. Ihr Einfluss auf die Aufgabenwahrnehmung ist damit unter Kontrolle der Klassenzugehörigkeit geringer. Dies lässt entsprechende dahinterliegende Variablen auf Ebene der Klasse vermuten, die Einfluss auf die situative Wahrnehmung der Schülerin bzw. des Schülers haben. Untersuchungen im Rahmen des ALGe-Projektes konnten einen solchen Klasseneffekt zeigen (Jonas et al. 2017). Es ließen sich Hinweise darauf finden, dass es Merkmale auf Klassenebene gibt, die die Aufgabenwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. In der entsprechenden Analyse wurde das gemittelte Fachinteresse ei-

ner Klasse als Prädiktor auf Level 2 modelliert. Dabei zeigte sich ein signifikanter Einfluss des Klassenfachinteresses auf die individuelle Interessantheits- und Bedeutsamkeitswahrnehmung. Es wurde diskutiert, ob den gefundenen Effekten eine Art Klassengeschichtskultur zugrunde liegt. Durch historisches Lernen im Klassenverbund mit einer gemeinsamen Geschichtslehrerin bzw. einem Geschichtslehrer ist es naheliegend, dass sozial geteilte Vergangenheitsdeutungen Einfluss auf das Fachinteresse als Teil des Geschichtsbewusstseins nehmen. Da es sich bei den Befunden um sehr kleine Effekte handelt, sind weitere Untersuchungen erforderlich, die der Frage von Klasseneffekten weiter nachgehen. Für die weitere Absicherung der Befunde sind Folgestudien erforderlich, die mögliche Einflussfaktoren auf Klassenebene in den Blick nehmen. Die Ergebnisse der hier vorgestellten Forschungsarbeit weisen eindeutig einen Einfluss des individuellen Fachinteresses auf die individuelle Aufgabenwahrnehmung nach. Weitere Einflussfaktoren durch Kontextmerkmale, wie die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Klassenverband, sind sowohl theoretisch plausibel (Wild 2000) als auch aufgrund der referierten Befunden empirisch als wahrscheinlich anzunehmen.

Die in Kapitel 6.4 beschriebenen Stichprobenverzerrungen müssen als Limitation der Studie eingeräumt werden. So ist die Stichprobe zu den ersten beiden Messzeitpunkten verzerrt hinsichtlich des Geschlechterverhältnisses, das bei einem deutlich höheren Anteil von Studienteilnehmerinnen mit 61,8 % liegt. Zum Messzeitpunkt 3 fallen insgesamt vier Mädchenklassen aus der Stichprobe, was zu einem ausgeglicheneren Geschlechterverhältnis führte (55,5 % Mädchen). Eine weitere Verzerrung muss bezüglich der Leistungsfähigkeit angenommen werden, ebenfalls zugunsten der Probandinnen. Die Geschlechtereffekte zeigten sich ebenfalls bei der Aufgabenwahrnehmung. Auch wenn die Effektstärken eher gering ausfallen, ist dennoch eine Tendenz erkennbar. Deutlich wirken sich diese Unterschiede bei der Betrachtung des Lebensweltbezugs aus. Die beschriebenen signifikanten Effekte des Lebensweltbezugs sind den Varianzanalysen nach (vgl. 145 ff.) nur auf die weiblichen Studienteilnehmerinnen zurückzuführen. Es bedarf unbedingt weiterer Forschungen, die einer geschlechterspezifischen Betrachtung des Lebensweltbezugs Rechnung tragen. Jungen brauchen möglicherweise andere Lebensweltbezüge als Mädchen. Hier

wäre eine Untersuchung erforderlich, die gezielt die Erforschung der geschlechtsspezifischen Interessen im Fach Geschichte mit einer entsprechenden Aufgabengestaltung verfolgt. Die Befunde können jedoch insofern als theoriekonform angesehen werden, als der Lebensweltbezug zwar prinzipiell individuell ist, jedoch geteilte Lebenswelten existieren. Es wäre vorstellbar, dass sich sozialisations- und entwicklungsbedingt männliche und weibliche Lebenswelten in bestimmten Merkmalen unterscheiden. Diese Unterschiede können dazu führen, dass didaktisch intendierte Lebensweltbezüge geschlechtsspezifisch wahrgenommen werden, was wiederum zu einer unterschiedlichen Interessantheit und Bedeutsamkeit des Lernmaterials führt. Geschlechtsspezifische Interessenunterschiede sind aus verschiedenen Lernbereichen und Unterrichtsfächern bekannt (z.B. Ainley et al. 2002; Hoffmann et al. 1997). Für das Fach Geschichte liegen keine vergleichbaren Untersuchungen vor. Die vorgestellte Studie gibt Hinweise auf geschlechtsspezifisches Interesseerleben im Geschichtsunterricht, denen in folgenden Untersuchungen nachgegangen werden sollte.

Als weitere Limitation muss konstatiert werden, dass Leistungsschwächere häufiger durch fehlende Werte aus der Stichprobe gefallen sind als stärkere Schülerinnen und Schüler. Dementsprechend können die Aussagen zur Wirksamkeit des Lebensweltbezugs bei dieser Gruppe der Probanden nur mit Vorbehalt getroffen werden. Zwar sind auch hier die Effektstärken meistens nicht besonders hoch, allerdings lassen sich bei einzelnen Aufgaben höhere Effektstärken feststellen. Es wäre denkbar, dass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler entsprechende Aufgaben mit anderen Lebensweltbezügen oder anderen Merkmalen benötigen, um ihr Aufgabenengagement zu steigern. Die Zusammenhänge zwischen Leistungsfähigkeit und Interesse sind unbedingt auch für das Fach Geschichte in den Blick zu nehmen. Sollte der Geschichtsunterricht systematisch das Interesse der leistungsschwächeren Schüler/innen verlieren, wäre dies ein fataler Trend, dem durch gezielte Fördermaßnahmen entgegengetreten werden müsste. Der Geschichtsunterricht darf kein Fach nur für die Leistungs-

starken sein. Die Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins muss gleichwertig und gleichberechtigt alle Lernende erreichen, sonst wäre der selbst auferlegte emanzipatorische Bildungsauftrag klar verfehlt.

Insgesamt betrachtet legen die Befunde nahe, dass den individuellen Personmerkmalen beim historischen Lernen in der geschichtsdidaktischen Forschung mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Dabei scheinen Geschlecht, Leistungsfähigkeit sowie individuelles Interesse von besonderer Bedeutung zu sein. Die motivationalen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, die sich durch deren Interesse an Geschichte, ihrer Leistungsfähigkeit oder Geschlechtszugehörigkeit ergeben, sollten bei Auswahl und Gestaltung von Aufgaben durch die Lehrkraft berücksichtigt werden können. Für klare Empfehlungen an Lehrerinnen und Lehrer, wie das gelingen kann, fehlen jedoch bislang ausreichende Erkenntnisse entsprechender Interventionsstudie. Insbesondere niedrig interessierte Geschichtsschüler/innen sollten in den Blick von Unterrichtsforschung und -praxis genommen werden. Es ist eine didaktische Herausforderung, gerade diejenigen, die mit motivational eher ungünstigen Startbedingungen in den Unterricht kommen, dennoch in eine sinnstiftende Auseinandersetzung mit Geschichte zu bringen. Es ist anzunehmen, dass Aufgabenmerkmale identifiziert werden können, die insbesondere niedrig interessierte Schüler/innen ansprechen. Durik und Harackiewicz (2007) haben in ihrer Studie mit Studierenden die differentielle Wirkung von Mathematikaufgaben mit catch- und hold-Features (Mitchell 1993) bei unterschiedlichen Niveaus des individuellen Interesses untersucht. Sie stellten fest, dass catch-Features wie bunte Illustrationen bei Niedriginteressierten einen positiven Einfluss auf deren situationales Interesse hatten. Im Gegensatz dazu zeigte sich bei den Hochinteressierten ein negativer Effekt auf das situationale Interesse durch catch-Features. Diese Gruppe reagierte auf Aufgaben mit hold-Features, die die Bedeutung der Aufgabe für ihr Leben adressierten, mit höherem situationalem Interesse.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigten, dass von einer tatsächlichen Wirkung von Lebensweltbezügen auf die Bedeutsamkeitswahrnehmung auszugehen ist. Was allerdings nicht mit Sicherheit gesagt werden kann, ist welche Art von Lebensweltbezug die beste Wirkung entfalten kann. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass vor allem Aufgaben mit *authentischem Lebensweltbezug* am wirkungsvollsten sind. Diese Annahme lässt sich durch die signifikanten Mittelwertunterschiede der Bedeutsamkeit der Aufgaben ohne Lebensweltbezug im Vergleich zu Aufgaben mit *authentischem Lebensweltbezug* stützen. Keinen statistisch signifikanten Unterschied zeigen hingegen konstruierte Lebensweltbezüge im Vergleich zu den authentischen. Dies scheint ein Widerspruch zu den theoretischen Annahmen zu sein. Allerdings muss dem entgegengesetzt werden, dass die Unterscheidung von *konstruierten* und *konstruiert authentischen* Lebensweltbezügen aus Ratersicht sehr schwierig ist. Dies zeigt sich auch an den akzeptablen, aber eben nicht optimalen Übereinstimmungswerten von Cohens Kappa = .82. Da es sich immer um den Bezug zur individuellen Lebenswelt handelt, ist es durchaus möglich, dass Aufgaben die als *konstruiert* und nicht authentisch geratet wurden, die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler dennoch berührten. Eine Erklärung für die nicht signifikanten Unterschiede wäre demnach die mangelnde Trennschärfe der drei Kategorien. In folgenden Studien sollten zum Vergleich Aufgaben konstruiert werden, die den Lebensweltbezug deutlicher und gemäß den möglichen Ausprägungen differenzierter manipulieren. Bei der vorgelegten Studie wurden die Aufgabenmerkmale nur präskribiert und nicht eigens für die Studie manipuliert. Ein weiterer Grund mag im Studiendesign und der möglicherweise zu geringen Aufgabenanzahl zu finden sein. Die deskriptiven Befunde weisen klar einen steigenden Trend auf, der sich allerdings zwischen *konstruiert* und *authentisch* noch nicht als statistisch signifikant erwies. Zur Absicherung dieses Trends sind weitere Aufgabenforschungen erforderlich, die eine größere Fallzahl berücksichtigen können. Dabei sollte auch die höchste Stufe des *realen Lebensweltbezugs* einbezogen werden, die den Aufgaben dieser Studie nicht zugeordnet werden konnte. Eine Herausforderung beim Herstellen *realer Lebensweltbezüge* ergibt sich aufgrund der fachlichen Besonderheit von Geschichte. Dies soll an folgendem Beispiel erläutert werden. Für den

Geschichtsunterricht lässt sich zum Beispiel ein Lebensweltbezug konstruieren, indem die Schülerinnen und Schüler sich vorstellen sollen, dass ihre Schule nach einem bedeutenden Widerstandskämpfer oder einer Widerstandskämpferin gegen das Nationalsozialistische Regime umbenannt werden soll. Sie sollen eine geeignete Person auswählen und ihre Auswahl auf Basis ihres historischen Wissens begründen. Eine Vielzahl an anderen konstruierten Fällen wäre denkbar, die die Erfahrungswelt der Kinder mutmaßlich berühren. Die Möglichkeiten eines realen Lebensweltbezugs sind für den Geschichtsunterricht hingegen begrenzter. Ein konkreter Anwendungsbezug für Geschichte ist nicht so offenkundig wie etwa beim Verfassen eines Bewerbungsschreibens im Deutschunterricht. Dies liegt in der Natur der Sache begründet. Denn im Geschichtsunterricht sind keine unmittelbaren Begegnungen mit dem Lerngegenstand Vergangenheit möglich, sondern nur mittelbare in Form von Rekonstruktionen der Vergangenheit. Bei genauerer Betrachtung und die Allgegenwart von Geschichte berücksichtigend, bieten sich jedoch eine Fülle von Möglichkeiten, reale Lebensweltbezüge herzustellen im Bereich der Geschichtskultur. Dies erfordert allerdings ein Umdenken in der Unterrichtsgestaltung. Um reale Lebensweltbezüge herstellen zu können, muss die Lebenswelt der Kinder als Ausgangspunkt der didaktischen Analyse genommen werden. Dadurch können geschichtskulturelle Phänomene identifiziert werden, mit denen die Lernenden tagtäglich konfrontiert werden. Als Beispiel ließen sich diverse Feiertage heranziehen. Der 3. Oktober als Nationalfeiertag ist jedem Schüler und jeder Schülerin ein Begriff, wenn nicht aufgrund historischen Wissens, dann aufgrund der Tatsache, dass dieser Tag immer schulfrei ist. Es wäre ein realer Lebensweltbezug, genau die Frage nach dem schulfreien 3. Oktober und seinen Ursachen zum Unterrichtsthema zu machen. Und zwar nicht dann, wenn es curricular im chronologischen Geschichtsunterricht vorgesehen, sondern dann, wenn es in der Lebenswelt der Kinder relevant ist, also in unmittelbarer Nähe des Ereignisses. Dieses Prinzip der Ereignisnähe wird in den Lehrplänen des Primarbereichs noch sehr viel konsequenter verfolgt. So werden die Jahreszeiten oder die jeweiligen Feiertage und Feste dem natürlichen Jahresverlaufsrythmus folgend unterrichtet (vgl. Fachprofil Heimat- und Sachunterricht, Institut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014).

Das Fächerprinzip und das chronologische Vorgehen im Sekundarbereich erlauben diese Praxis dann allerdings nur noch eingeschränkt. Buck konstatiert daher ein Grundproblem des chronologischen Geschichtsunterrichts für das Unterrichtsprinzip Lebenswelt- und Gegenwartsbezug: „Schließlich führt der chronologische Zugriff zwangsläufig dazu, dass bestimmte Epochen an bestimmte Jahrgangs- und Altersstufen gekoppelt sind, was es unmöglich macht, auf Kinderfragen thematisch in der Weise einzugehen, wie es eigentlich nötig wäre.“ (Buck 2012, S. 298)

Solange Lehrkräfte starre chronologische Strukturen im Lehrplan vorfinden, können sie hier nur eingeschränkt handeln. Auch wenn dies eine Erschwernis bedeutet, ist aber ein lebensweltbezogener Unterricht nicht unmöglich. Im Rahmen von Projektunterricht können reale Lebensweltbezüge verwirklicht werden oder in dafür freigehaltenen Zeitfenstern im Unterricht. An einigen Schulen werden diese Zeitfenster unter dem Motto „Zeit für uns“ o.ä. fest in den Stundenplan bzw. Jahresplan integriert. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass sich eine Investition in derartige Projekte lohnen kann, um den Kindern und Jugendlichen die Lebensbedeutsamkeit von Geschichte zu vermitteln. Auch wenn eine subjektiv konstruiert Lebenswelt als Bezugsgröße für den Unterricht zunächst paradox erscheint, lohnen die Mühen um einen lebensweltbezogenen Unterricht. Erfahrungen und Wissen, unabhängig davon, ob institutionell oder informell, finden niemals im luftleeren Raum erworben werden, sondern konstituieren sich immer in sozialen Kontexten. Demnach manifestiert sich die individuelle Lebenswelt kontextgebunden in einer sozial konstruierten Welt (vgl. Berger und Luckmann 2013). Für didaktisches Handeln bedeutet dies, die als wahrscheinlich anzunehmenden sozial geteilte Wirklichkeit der Lernenden bzw. die gesellschaftlichen, soziokulturellen Rahmenbedingungen von individuellem Lernen bei der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen. Zugleich ist ein hohes Maß an Sensibilität für das individuelle Moment erforderlich. Es bleibt eine gewisse Diskrepanz zwischen der Annahme einer subjektiven Welterfahrung und den Bedingungen institutionellen Lernens in Schule und Klassenzimmer. Die Lehrkraft muss aus der eigenen subjektiven Weltwahrnehmung heraus ein Lernangebot schaffen, das der Individualität der

einzelnen Schülerin Rechnung trägt, ohne dabei die Individualität des anderen Schülers zu vernachlässigen. Die Lösung kann dabei nur das Finden gemeinsamer lebensweltlicher Bezugsrahmen sowie genügende Offenheit und Spielraum für individuelle Lernwege sein.

Die Ergebnisse der vorgestellten Studie belegen, dass Lebensweltbezüge eine interesseinduzierende Wirkung haben können. Für Lehrkräfte bedeutet dies, dass dieses Unterrichtsprinzip, empirisch gestützt, im Unterricht verfolgt werden sollte. Im Einzelnen ließen sich Aufgabenmerkmale identifizieren, die eine positive bzw. negative Wirkung auf das Interesseerleben der Kinder haben. Als vergleichsweise uninteressant wurden Schreibaufgaben wahrgenommen. Es sind weitere Untersuchungen notwendig, um motivierender Schreibformen zu finden und diesem Effekt entgegenzuwirken. Die mündliche und schriftliche Sprachkompetenz ist für den Geschichtsunterricht unverzichtbar. Es müssen Fördermöglichkeiten gefunden werden, die positiv auf das Interesseerleben beim historischen Lernen wirken.

Die Befunde weisen wie auch bereits von anderen Untersuchungen belegt darauf hin, dass aktuelle politische Themen sehr gut als Lebensweltbezug genutzt werden können. Die Jugendlichen nahmen insbesondere diese Aufgaben als sehr bedeutsam und interessant wahr. Diese Beobachtung bekräftigt erneut die Kritik an einem curricular rein chronologisch vorgehenden Geschichtsunterricht. Für das Aufgreifen aktueller Themen benötigen Lehrkräfte hier mehr inhaltliche Gestaltungsfreiheit. Eine weitere wichtige Erkenntnis für die Unterrichtspraxis ist die geschlechterdifferentielle Wahrnehmung von Lebensweltbezügen. Hier lassen sich allerdings auf Basis der vorgestellten Untersuchung keine konkreten Hinweise für die Unterrichtsgestaltung ableiten. Es sind explizite Interventionsforschungen notwendig, die konkretere Handlungsableitungen für den Unterricht erlauben. An dieser Stelle bleibt nur die Feststellung, dass Lebensweltbezüge den Befunden nach geschlechtsspezifisch wahrgenommen werden. Insgesamt ist eine wesentliche Erkenntnis dieser Studie, dass Lebensweltbezüge so individuell wahrgenommen werden, wie Lebenswelten individuell sind. Mehr

Individualisierung und Offenheit der Aufgabengestaltung kann einer einseitigen Ansprache bestimmter Gruppen entgegenwirken. Essenziell für Unterrichtspraktiker/innen ist außerdem die Erkenntnis, dass Aufgaben unabhängig von der subjektiven Bedeutsamkeit als interessant wahrgenommen werden und umgekehrt. Das bedeutet, dass bei der Aufgabengestaltung neben dem Merkmal Lebensweltbezug auch Merkmale berücksichtigt werden sollten, die Freude und positive Emotionen vermitteln. Grundsätzlich darf aus Sicht der Interessenforschung das eine nicht das andere ersetzen. Aufgaben sollen subjektiv bedeutsam sein und gleichzeitig Freude und Spaß vermitteln können, um ein stabiles Interesse an Geschichte zu fördern. Lehrkräfte können hierzu einen wirksamen Beitrag durch eine entsprechende Aufgabengestaltung und -auswahl leisten. Positiv auf das Interesseerleben könnte sich auch die Förderung kooperativer Arbeitsformen auswirken, was in dieser Studie aus methodischen Gründen ausgeschlossen wurde und mutmaßlich zu Motivationsproblemen der Lernenden geführt hat.

Eine weitere Erkenntnis dieser Studie ist, dass mit den didaktisch intendierten Lebensweltbezügen vor allem das kognitive Interesseerleben in Form der subjektiven Bedeutsamkeit des Lernmaterials angesprochen wird. Die emotionale Komponente des situationalen Interesses, die Aufgabeninteressantheit, konnte durch die Lebensweltbezüge der Lernaufgaben nicht aktiviert werden. Wie referiert, kann gerade für niedrig Interessierte eine Förderung des emotionalen Interesseerlebens von Vorteil sein für die Ausbildung eines stabilen individuellen Interesses an Geschichte. Das Thema Emotionen beim historischen Lernen erfuhr in der geschichtsdidaktischen Theoriebildung und Empirie bislang nur sehr wenig Aufmerksamkeit (Borries 2014). Der Geist des traditionell eher kritisch emanzipatorischen Ansatzes der Geschichtsdidaktik hat mutmaßlich dazu geführt, dass ein starker Schwerpunkt auf die theoretischen und kognitiven Aspekte des historischen Lernens gesetzt wurde. So werden die Diskurse der Geschichtsdidaktik jenseits erkenntnistheoretischer Fragestellungen üblicherweise in Form von Curriculums- und Kompetenzdebatten geführt. Da die klassische Argumentationslinie damit entlang eines eher kognitiven Lern- bzw. Kompetenz-

verständnis verläuft, das den jungen Menschen zur kritischen und mündigen Teilhabe an der Gesellschaft befähigen soll, scheint das große Feld der Lernemotionen bisher wenig bearbeitet worden zu sein.

Die Erkenntnisse der Interessenforschung weisen allerdings darauf hin, dass zur Ausbildung eines stabilen individuellen Interesses beide Qualitäten des Interesseerlebens notwendig sind. Der Interessengegenstand muss sowohl bedeutsam als auch interessant, also emotional ansprechend und freudeversprechend wahrgenommen werden. Da das individuelle Interesse an Geschichte ein Teil des individuellen Geschichtsbewusstseins ist, muss beiden Komponenten in der geschichtsdidaktischen empirischen Forschung Aufmerksamkeit geschenkt werden. Hier zeigt sich ein klares Forschungsdesiderat, da die Geschichtsdidaktik zwar mittlerweile über eine Vielzahl an Kompetenzmodellen verfügt, jedoch wenig bis gar nichts über die motivationalen Bedingungen des Kompetenzerwerbs weiß. Diese Arbeit leistet dazu einen Beitrag, indem sie sich der motivationsförderlichen Wirkung eines Unterrichtsprinzips annimmt. Die Ergebnisse offenbaren, dass eine kognitive Wirkung im Sinne eines Bedeutsamkeitserlebens erwirkt werden kann. Es ließ sich aber kein Einfluss auf das emotionale Erleben der Aufgaben feststellen. Hierzu bedarf es weiterer Forschungen, die insbesondere die Lernemotionen in den Fokus nehmen.

Die stärkere Beachtung der Aufgabeninteressantheit erscheint in diesem Zusammenhang für zukünftige Forschungen besonders lohnenswert. Durch den Fokus auf die kognitiv sehr anspruchsvollen historischen Kompetenzen im Geschichtsunterricht bleibt möglicherweise nicht immer genügend Raum für die freudvolle Auseinandersetzung mit Geschichte. Allerdings haben Kinder und Jugendliche durchaus Freude daran, sich mit Geschichte zu beschäftigen. Der große Markt an Histotainment-Angeboten kann hier als Beleg herangezogen werden. Vom Jugendroman zum Spielfilm bis hin zum Computerspiel gibt es zahlreiche Medien, die historische Themen aufgreifen und fiktiv weiterverarbeiten. Diese Medien werden in der Freizeit genutzt und konsumiert (Calmbach et al. 2016). Ein Aufgreifen dieser Freizeitgewohnheiten eröff-

net wiederum die Möglichkeit, Lebensweltbezüge herzustellen und die emotionsbezogene Komponente z.B. durch spielerische Elemente stärker anzusprechen. Es kann sinnvoll sein, nicht immer sofort auf die anspruchsvollen historischen Kompetenzen abzielen, sondern zunächst einen Zugang für den Gegenstand auf der emotionalen Ebene zu schaffen. Die erforderlichen kognitiven Operationen werden ohnehin nicht geleistet, wenn die motivationalen Voraussetzungen dafür nicht gegeben sind. Dabei geht es nicht um eine Marginalisierung des Geschichtsunterrichts. Der Anspruch einer wichtigen Bildungsaufgabe, die mit historischem Lernen verfolgt wird, muss bleiben. Die geschichtsdidaktische Unterrichtsforschung ist hier insbesondere gefragt, geeignete Unterrichtsmethoden, Prinzipien der Aufgabengestaltung sowie Diagnoseinstrumente für die Praxis zur Verfügung zu stellen, die den individuellen motivationalen und kognitiven Voraussetzungen der Lernenden gerecht werden.

Ein Weg könnte durch die Renaissance der Subjektorientierung in der Geschichtsdidaktik (Ammerer et al. 2015b) gefunden werden. Dabei sollte diese Ausrichtung um eine intensive Beschäftigung mit den individualpsychologischen Bedingungen des historischen Lernens bereichert werden (s.o.).

Ein weiteres Forschungsfeld ergibt sich in Folge dieser Studie in dem Bereich der differentiellen Aufgabenwahrnehmung. Für zukünftige Forschungen ist die genauere Betrachtung von Personmerkmalen, die die situationale Aufgabenwahrnehmung möglicherweise prädisponieren, erforderlich. Hinweise auf Geschlechter- und Leistungseffekte lassen sich in den Befragungsergebnissen finden. Das geschichtsdidaktisch und interessentheoretisch hergeleitete Lebensweltkonzept weist darüber hinaus weitere mögliche Merkmale der individuellen Lebenswelt wie ethnische Herkunft oder sozioökonomischen Status aus, die Einfluss auf die Bedeutsamkeits- und Interessenheitswahrnehmung nahelegen. Einen Zusammenhang lassen wie gezeigt auch Ergebnisse der soziologischen Jugendforschung vermuten (Calmbach et al. 2016). Auch sozialpsychologische Bedingungen des historischen Lernens sollten für zukünftige Forschungen berücksichtigt werden. Es ist plausibel, dass Schülerinnen und Schüler, die im Geschichtsunterricht gemeinsame Lernerfahrungen machen, bestimmte

Deutungsmuster präferieren und somit gewissermaßen ein kollektives Geschichtsbewusstsein teilen (s.o.).

Diese Arbeit eröffnet einen interessentheoretischen Zugang für die Geschichtsdidaktik. Es konnte gezeigt werden, dass die pädagogisch-psychologischen Diskurse anschlussfähig und übertragbar für historische Lernprozesse sind. Gerade die fachliche Besonderheit kann dabei wie dargestellt durch die Rezeption der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung differenzierter betrachtet werden. Lebensweltbezüge in Lernaufgabe fördern insbesondere die subjektive Bedeutsamkeit als wertbezogene Komponente des Interesses. Diese Erkenntnis ist auch unter dem Aspekt des Kompetenzerwerbs von großer Bedeutung, da weitere Untersuchungen im Rahmen des ALGe-Projekts einen Zusammenhang von subjektiver Bedeutsamkeit und dem Einsatz von tiefenverarbeitende Lernstrategien, die für historische Kompetenzen notwendig sind, zeigen konnten (Boehm 2017).

Für die Theoriebildung der Geschichtsdidaktik liefert die Studie einen Beleg für die Wirksamkeit des Unterrichtsprinzip *Gegenwartsbezug* auf das subjektive Bedeutsamkeitserleben der Lernenden, sofern es sich dabei auch um einen *Lebensweltbezug* handelt. Damit konnten die Annahmen zur interessenförderlichen Wirkung insofern bestätigt werden. Zugleich offenbaren die Befunde aber die Achillesferse der geschichtsdidaktischen Theoriebildung: Die traditionell aus der Geschichtstheorie erkenntnistheoretisch abgeleiteten Annahmen zum historischen Lernen wurden bislang noch viel zu wenig einer empirischen Prüfung unterzogen, was dazu führt, dass in geschichtsdidaktischen Lehrbüchern selten auf entsprechende empirische Studien verwiesen wird. Im Fall des Gegenwartsbezugs wird so bis dato angehenden Geschichtslehrer/innen ein nicht ausreichend differenziertes Konzept vermittelt, das die Komplexität innerpsychischer Prozesse bezüglich der Wirksamkeit des Prinzips unberücksichtigt lässt. Die zu beobachtende vermehrte Aktivität im Bereich der empirischen Forschung zu historischen Kompetenzen der letzten Jahre ist daher umso wichtiger und sollte um die Beschäftigung mit den motivationalen Bedingungen des Kompetenzerwerbs erweitert werden.

VI Schlussgedanken

Gelingende Lernprozesse müssen das Ziel jeglichen didaktischen Handelns sein. Die Kunst besteht darin, als Lehrende/r ihre/seine Adressaten in den Blick zu nehmen und ein passendes, herausforderndes und motivierendes Lernangebot zu bieten. „Doch darf bei allem Optimismus nicht übersehen werden, daß es letztlich auf den Lernenden selbst ankommt, ob und bis zu welchem Grad er oder sie im Unterricht angebotene Lernangebote und Entwicklungschancen wahrnimmt und sinnvoll nutzt.“, geben Lewalter und Kollegen zu bedenken (Lewalter et al. 2000, S. 161). Im Sinne konstruktivistischer Lerntheorien ist Lernen ein autopoietischer Prozess (Siebert 2001) und bleibt als solcher ein individueller Vorgang, der sich gut gemeinten und wohldurchdachten Unterrichtskonzepten auch entziehen kann. Praktikerinnen und Praktikern lehrt die Erfahrung schnell, dass gut Gemeintes noch lange nicht gut angenommen wird. Der Geschichtsunterricht unterscheidet sich in dieser Hinsicht nicht von anderen Unterrichtsfächern. Historisches Lernen hat zweifelsohne einen hohen politischen und gesellschaftlich relevanten Wert. Es gehört allerdings auch einiges an Reife und Erfahrung dazu, um diesen intellektuell sehr anspruchsvollen Wert zu erkennen und zu verinnerlichen. Dass Jugendliche die Lebensbedeutsamkeit von Geschichte daher nicht immer mit vollem Enthusiasmus anerkennen und sich diesem Lernangebot auch entziehen, ist ihr gutes Recht auf eine individuelle Wahrnehmung. Wer den Lebensweltbezug als individuelles Phänomen ernst nehmen will, muss dies als Lehrkraft auch aushalten können. Nichtsdestotrotz dürfen Geschichtslehrerinnen und -lehrer niemals aufhören, für die Sinnhaftigkeit und die Lebensbedeutsamkeit von historischem Lernen zu werben. Das Einbauen von Lebensweltbezügen macht einen Erfolg in dieser Sache dann zumindest wahrscheinlicher. Zugleich erfordert eine authentische Lebensweltorientierung für den Geschichtsunterricht eine noch konsequentere Berücksichtigung sich wandelnder, pluralistischer, multiethischer, sozioökonomisch unterschiedlicher und parallel existierender Lebenswelten in Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung. Das Ziel muss ein Unterricht sein, der die Vielfalt zulässt und das Gemeinsame sucht. Das Fach Geschichte kann hier eine Schlüssel-funktion einnehmen. Wo sonst lassen sich Fremdverstehen, Toleranz und

Wertschätzung für andere Lebenswelten so vielseitig lernen und gleichzeitig die einenden, existentiellen Fragen der Menschheit erfahren?

Es ist die ureigenste Aufgabe von Forschung, die menschliche Lebenswelt durch neue Erkenntnisse zu erweitern. Die geschichtsdidaktische Forschung muss diese Erkenntnisse überall dort suchen, wo Geschichte unsere Lebenswelt berührt und beeinflusst. Der Geschichtsunterricht hat dann die Aufgabe, auf Basis dieser Erkenntnisse den Lernenden eine interessante und subjektiv bedeutsame Lernerfahrung zu ermöglichen, die die Grenzen der eigenen Lebenswelt überwindet.

Literaturverzeichnis

Ainley, Mary; Hillman, Kylie; Hidi, Suzanne (2002): Gender and interest processes in response to literary texts: situational and individual interest. In: *Learning and Instruction* 12, S. 411–428.

Alavi, Bettina (2004): Migration und Fremdverstehen - eine geschichtsdidaktische Einführung. In: Bettina Alavi und Gerhard Henke-Bockschatz (Hg.): Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik, 16), S. 23-35.

Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (Hg.) (2015): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Orig.-Ausg. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch (Shell-Jugendstudie, 17).

Ammerer, Heinrich; Hellmuth, Thomas; Kühberger, Christoph (2015a): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. In: Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. 1. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag (Wochenschau Wissenschaft), S. 5–12.

Ammerer, Heinrich; Hellmuth, Thomas; Kühberger, Christoph (Hg.) (2015b): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. 1. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag (Wochenschau Wissenschaft).

Angvik, Magne (1997): Youth and History - An Intercultural Comparison of Historical Consciousness. In: Magne Angvik und Bodo von Borries (Hg.): Youth and history. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Vol. A: Description. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung, S. 19–41.

Angvik, Magne; Borries, Bodo von (Hg.) (1997a): Youth and history. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Vol. B: Documentation. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.

Angvik, Magne; Borries, Bodo von (Hg.) (1997b): Youth and history. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Vol. A: Description. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.

Arnone, Marilyn P.; Small, Ruth V.; Chauncey, Sarah A.; McKenna, H. Patricia (2011): Curiosity, interest and engagement in technology-pervasive learning environments. A new research agenda. In: *Education Tech Research Dev* 59 (2), S. 181–198.

Assor, Avi; Kaplan, Haya; Roth, Guy (2002): Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. In: *British Journal of Educational Psychology* 72 (2), S. 261–278, zuletzt geprüft am 01.07.2016.

Auernheimer, Georg (2002): Kultur, Lebenswelt, Diskurs - drei konkurrierende Konzepte. In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 8 (2), S. 93–103.

Baacke, Dieter (2009): Die 13- bis 18-Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters. 10. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Taschenbuch Pädagogik, 106).

Barricelli, Michele (2005): Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau-Verl (Wochenschau: Geschichte).

Barricelli, Michele (2012): Narrativität. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. 1. Aufl. 2 Bände. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag (Forum historisches Lernen), S. 255–280.

Barricelli, Michele (2015): Hingabe im Handgemenge. Zur Leistung eines Rituals. Hg. v. Marko «Demantowsky, Peter Gautschi, Thomas Hellmuth und Krzysztof» Ruchniewicz. University of Applied Sciences of Northwestern Switzerland (Public History Weekly). Online verfügbar unter <http://public-history-weekly.oldenbourg-verlag.de/3-2015-8/alle-jahre-wieder-lehrplanrevision-in-berlin-und-brandenburg/#comment-3572>, zuletzt geprüft am 16.05.2018.

Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg.) (2012): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. 1. Aufl. 2 Bände. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag (Forum historisches Lernen).

Barricelli, Michele; Sauer, Michael (2006): "Was ist guter Geschichtsunterricht?". Fachdidaktische Kategorien zur Beobachtung und Analyse von Geschichtsunterricht. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht GWU; Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands* 57 (1), S. 4–26.

Barth, Bertram; Flaig, Berthold Bodo (2013): Was sind Sinus-Mileus? In: Peter Martin Thomas und Marc Calmbach (Hg.): Jugendliche Lebenswelten. Perspektive für Politik, Pädagogik und Gesellschaft. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, S. 11–35.

Barton, Keith C.; Levstik, Linda S. (2008): "It wasn't a good part of history". National identity and students' explanation of historical significance. In: Linda S. Levstik und Keith C. Barton (Hg.): *Researching history education. Theory, method, and context.* New York, NY: Routledge, S. 240–272.

Baumgartner, Hans Michael (1972): *Kontinuität und Geschichte. Zur Kritik und Metakritik der historischen Vernunft.* 1. Aufl. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Bayerische Konferenz für Geschichtsdidaktik: Michler et al. (2012): *Kompetenzen historischen Lernens. Empfehlung an die Bayerische Lehrplankommission für Geschichte.* unveröffentlichtes Positionspapier.

Becker, Axel; Heuer, Christian (2012): Erkenntnistheoretische Grundlagen historischen Lehrens und Lernens. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts.* 1. Aufl. 2 Bände. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag (Forum historisches Lernen), S. 77–88.

Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (2013): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie.* 25. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. (Fischer, 6623).

Bergmann, Klaus (1979): *Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit.* In: Klaus Bergmann, Annette Kuhn, Jörn Rüsen und Gerhard Schneider (Hg.): *Handbuch der*

Geschichtsdidaktik. 2 Bände. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann (Schwann-Handbuch), S. 184–189.

Bergmann, Klaus (1997): Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit. In: Klaus Bergmann (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 266–268.

Bergmann, Klaus (2001a): Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. 1. Aufl. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag (Methoden historischen Lernens).

Bergmann, Klaus (2001b): Versuch über die Fragwürdigkeit des chronologischen Geschichtsunterrichts. In: Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider (Hg.): Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag (Forum historisches Lernen), S. 33–55.

Bergmann, Klaus (2002): Geschichte als Steinbruch? - Anmerkungen zum Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 1, S. 138–150.

Bergmann, Klaus (Hg.) (2008a): Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. (Wochenschau Geschichte).

Bergmann, Klaus (2008b): So viel Geschichte wie heute war nie" - historische Bildung angesichts der Allgegenwart von Geschichte. In: Klaus Bergmann (Hg.): Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. (Wochenschau Geschichte), S. 13–31.

Bergmann, Klaus (2008c): Warum sollen Schüler Geschichte lernen? In: Klaus Bergmann (Hg.): Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. (Wochenschau Geschichte), S. 75–89.

Bergmann, Klaus (2012): Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. 3. Aufl. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag (Methoden historischen Lernens).

Bernhardt, Markus (2015): Subjektorientierung "reloaded". Die Wurzeln subjektorientierter Geschichtsdidaktik in den 1960er Jahren. In: Heinrich Ammerer,

Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. 1. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag (Wochenschau Wissenschaft), S. 131–147.

Bieg, Sonja; Mittag, Waldemar (2009): Die Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen und Unterrichtsemotionen für die selbstbestimmte Lernmotivation. In: *Empirische Pädagogik* 23 (2), S. 117–142.

Blömeke, Sigrid; Risse, Jana; Müller, Christiane; Eichler, Dana; Schulz, Wolfgang (2006): Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. In: *Unterrichtswissenschaft* 34 (4), S. 330–357.

Boehm, Matthias (2017): The influence of situational interest on the appropriate use of cognitive learning strategies. Dissertation. Universität Passau, Passau, online verfügbar unter <https://d-nb.info/1137379669/34>, zuletzt geprüft am 30.04.2018.

Bohl, Thorsten; Kleinknecht, Marc; Batzel, Andrea; Richey, Petra (2012): Aufgabenkultur in der Schule. Eine vergleichende Analyse von Aufgaben und Lehrerhandeln im Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Schul- und Unterrichtsforschung, 15).

Borries, Bodo von (1990): Krise und Perspektive der Geschichtsdidaktik - Eine persönliche Bemerkung. In: *Geschichte lernen* (15), S. 2–5.

Borries, Bodo von (1992): Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland 1990. Ein empirischer Vergleich. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag.-Ges (/Geschichtsdidaktik / Neue Folge], 8).

Borries, Bodo von (1995): Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Unter Mitarbeit von Sigrid Weidemann, Oliver Baeck, Sylwia Grzeskowiak und Andreas Körber. Weinheim: Juventa-Verlag (Jugendforschung).

Borries, Bodo von (1999): Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht. Unter Mitarbeit von Andreas Körber, Oliver Baeck und Angela Kindervater. Opladen: Leske + Budrich (Reihe Schule und Gesellschaft, 21).

Borries, Bodo von (2001): Geschichtsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. Eine Bestandsaufnahme zum Spannungsfeld zwischen Geschichtsunterricht und Geschichtspolitik. In: Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider (Hg.): *Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag (Forum historisches Lernen), S. 7–32.

Borries, Bodo von (2005): Mindeststandards für das Fach Geschichte? Die Lebensbedeutsamkeit von Historie im Blick. In: *Friedrich Jahresheft*, S. 102–104.

Borries, Bodo von (2008): Historisch denken lernen - Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. Opladen: Budrich (Studien zur Bildungsgangforschung, 21).

Borries, Bodo von (2014): Zwischen "Genuss" und "Ekel" - Ästhetik und Emotionalität als konstitutive Momente historischen Lernens. Unter Mitarbeit von Johannes Meyer-Hamme. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, zuletzt geprüft am 30.04.2018.

Boscolo, Pietro; Ariasi, Nicola; Del Favero, Laura; Ballarin, Chiara (2011): Interest in an expository text. How does it flow from reading to writing? In: *Learning and Instruction* 21 (3), S. 467–480.

Boscolo, Pietro; Del Favero, Laura; Borghetto, Michele (2007): Writing on an Interesting Topic: Does Writing Foster Interest? In: Suzanne Hidi und Pietro Boscolo (Hg.): *Writing and motivation*. Oxford: Elsevier (Studies in writing, 19), S. 73–91.

Bracke, Sebastian; Flaving, Colin; Köster, Manuel; Zülsdorf-Kersting, Meik (2014): History Education Research in Germany. Empirical Attempts at Mapping Historical Thinking a Learning. In: Manuel Köster (Hg.): *Researching history education. International perspectives and disciplinary traditions*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 9–55.

- Brauch, Nicola (2014): Lernaufgaben im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Überlegungen zur geschichtsdidaktischen Füllung eines allgemeindidaktischen Aufgabenmodells. In: Patrick Blumschein (Hg.): Lernaufgaben. Didaktische Forschungsperspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 217–230.
- Brophy, Jere (1999): Toward a Model of the Value Aspects of Motivation in Education: Developing Appreciation for Particular Learning Domains and Activities. In: *Educational Psychologist* 34 (2), S. 75–85.
- Buck, Thomas Martin (2012): Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. 1. Aufl. 2 Bände. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag (Forum historisches Lernen), S. 289–301.
- Calmbach, Marc; Borgstedt, Silke; Borchard, Inga; Thomas, Peter Martin; Flaig, Berthold Bodo (2016): Wie ticken Jugendliche 2016? Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-12533-2.pdf>, zuletzt geprüft am 13.04.2017.
- Chemie im Kontext (2011). Online verfügbar unter <http://www.chik.de/index2.htm>, zuletzt aktualisiert am 27.06.2011, zuletzt geprüft am 22.08.2016.
- Cohen, Jacob (2010): Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences. 3. edition, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Daniels, Zoe (2008): Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter. Münster, München: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 69).
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press (Perspectives in social psychology).
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), S. 224–238.

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (2000): The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. In: *Psychology Inquiry* 11 (4), S. 227–268.

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (2008): Self-determination theory. A macrotheory of human motivation, development, and health. In: *Canadian Psychology/Psychologie canadienne* 49 (3), S. 182–185.

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (2015): Self-Determination Theory. In: James D. Wright (Hg.): *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. 2. ed. Amsterdam: Elsevier, S. 486–491.

Del Favero, Laura; Boscolo, Pietro; Vidotto, Giulio; Vicentini, Marco (2007): Classroom discussion and individual problem-solving in the teaching of history. Do different instructional approaches affect interest in different ways? In: *Learning and Instruction* 17 (6), S. 635–657.

Dewey, John (1975): Interest in Relation to Training of the Will. In: *The Early Works 1882-1898*. Volume 5: 1895 - 1898, Early Essays. S. 111-150.

Duden, deutsches Universalwörterbuch (2011). München [u.a.]: Dudenverlag.

Durik, Amanda M.; Harackiewicz, Judith M. (2007): Different strokes for different folks. How individual interest moderates the effects of situational factors on task interest. In: *Journal of Educational Psychology* 99 (3), S. 597–610.

Eccles, J. S.; Wigfield, A. (1995): In the Mind of the Actor: The Structure of Adolescents' Achievement Task Values and Expectancy-Related Beliefs. In: *Personality and Social Psychology Bulletin* 21 (3), S. 215–225.

Eccles, Jacquelynne S. (2007): Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. In: Andrew J. Elliot (Hg.): *Handbook of competence and motivation*. Paperback ed. New York: Guilford Press, S. 105–121.

Ehrenpreis, Petronilla; Koller, Josef (Hg.) (2012): *Geschichte ist überall. Geschichtsunterricht und außerschulische Geschichtskultur: Überblick, Impulse, Materialien*; [Handreichung Gymnasium]. Bamberg: Buchner (Handreichung / ISB,

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München Gymnasium Geschichte).

Eid, Michael; Gollwitzer, Mario; Schmitt, Manfred (2015): Statistik und Forschungsmethoden. Mit Online-Materialien. 4., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz.

Fechner, Sabine (2009): Effects of context-oriented learning on student interest and achievement in chemistry education. Berlin: Logos (Studien zum Physik- und Chemielernen, 95).

Ferdinand, Hanna (2014): Entwicklung von Fachinteresse. Längsschnittstudie zu Interessenverläufen und Determinanten positiver Entwicklung in der Schule. Münster: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 89).

Foster, Stuart J.; Ashby, Ros; Lee, Peter (2008): Usable Historical Pasts. A study of students' frameworks of the past. Full Research Report ESRC End of Award Report, RES-000-22-1776. ESRC. Swindon. Online verfügbar unter <http://www.researchcatalogue.esrc.ac.uk/grants/RES-000-22-1676/outputs/read/e506a2c3-d059-4cc7-b8f3-3431551c0cc3>, zuletzt geprüft am 16.05.2018.

Frei, Norbert (2008): 1968. Jugendrevolte und globaler Protest. Orig.-Ausg., 2. Aufl. München: Dt. Taschenbuch-Verlag.

Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945 - 1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen: Wallstein (Moderne Zeit, 7).

Gautschi, Peter (2011): Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. 2. Aufl. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag (Wochenschau Geschichte).

Gautschi, Peter; Bernhardt, Markus; Mayer, Ulrich (2012): Guter Geschichtsunterricht - Prinzipien. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, I. 1. Aufl. 2 Bände. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag (Forum historisches Lernen), S. 326–348.

Geiser, Christian (2011): Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung. 2., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch), zuletzt geprüft am 23.02.2016.

Gilcher-Holtey, Ingrid (2005): Die 68er Bewegung. Deutschland, Westeuropa, USA. 3. Aufl., Orig.-Ausg. München: Beck.

Habermas, Jürgen (1968): Erkenntnis und Interesse. 1. - 6. Tsd. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Theorie 2).

Habermas, Jürgen (1982): Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. In: Habermas, Jürgen (Hg.): Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2. 2. Aufl. 2 Bände.

Halbwachs, Maurice (1991): Das kollektive Gedächtnis. Ungekürzte Ausg., 4. - 5. Tsd. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag. ([Fischer-Taschenbücher], 7359: Fischer Wissenschaft).

Hamann, Christoph; Wenzel, Birgit (2015): Kanon, Kompetenz und Lebensweltbezug. Hg. v. De Gruyter Oldenburg. University of Applied Sciences of Northwestern Switzerland (Public History Weekly). Online verfügbar unter <http://public-history-weekly.oldenbourg-verlag.de/3-2015-8/alle-jahre-wieder-lehrplanrevision-in-berlin-und-brandenburg/#comment-3572>, zuletzt geprüft am 16.05.2018.

Hammann, Marcus; Jördens, Janina (2014): Offene Aufgaben codieren. In: Dirk Krüger, Ilka Parchmann und Horst Schecker (Hg.): Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin: Springer Spektrum, S. 169–178.

Hammann, Marcus; Jördens, Janina; Schecker, Horst (2014): Übereinstimmung zwischen Beurteilern: Cohens Kappa (κ), zuletzt geprüft am 26.07.2016.

Harackiewicz, Judith M.; Durik, Amanda M.; Barron, Kenneth E.; Linnenbrink-Garcia, Lisa (2008): The Role of Achievement Goals in the Development of Interest: Reciprocal Relations Between Achievement Goals, Interest, and Performance. In: *Journal of Educational Psychology* 100 (1), S. 105–122.

Hartmann, Ulrike (2008): Perspektivenübernahme als eine Kompetenz historischen Verstehens. Dissertation. Georg-August-Universität zu Göttingen. Online verfügbar

unter <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/M27XWF7U4MY6VBI5I35ARJ5E2I3EFL7A/full/1.pdf>, zuletzt geprüft am 05.08.2016.

Häußler; Peter; Hoffmann; Lore (1995): Physikunterricht - an den Interessen von Mädchen und Jungen orientiert. In: *Unterrichtswissenschaft* 23 (2), S. 107–126.

Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 4. Auflage. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer (Unterricht verbessern - Schule entwickeln).

Heuer, Christian (2011): Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben im Geschichtsunterricht. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht: GWU; Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands* 62 (5), S. 443–458.

Heuer, Christian (2012): Zur Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht. In: Stefan Keller (Hg.): *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren*. 1. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 100–112.

Hidi, Suzanne; Anderson, Valerie (1992): Situational Interest and Its Impact on Reading and Expository Writing. In: K. Ann Renninger, Andreas Krapp und Suzanne Hidi (Hg.): *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 215–238.

Hidi, Suzanne; Berndorff, Dagmar; Ainley, Mary (2002): Children's argument writing, interest and self-efficacy: an intervention study. In: *Learning and Instruction* 12, S. 429–446.

Hidi, Suzanne; Renninger, K. Ann (2006): The Four-Phase Model of Interest Development. In: *Educational Psychologist* 41 (2), S. 111–127.

Hidi, Suzanne; Renninger, K. Ann; Krapp, Andreas (2004): Interest, a motivational construct that combines affective and cognitive functioning. In: David Yun Dai und Robert J. Sternberg (Hg.): *Motivation, emotion and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Mahwah, New Jersey, S. 89–115.

Hodel, Jan; Waldis, Monika (2007): Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht - die Ergebnisse der Videoanalyse. In: Peter Gautschi (Hg.): *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern: Hep, S. 91–142.

Hoffmann, Lore; Häußler, Peter; Lehrke, Manfred (1998): *Die IPN-Interessenstudie Physik*. Kiel: IPN (Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften <Kiel>: IPN, 158).

Høgheim, Sigve; Reber, Rolf (2015): Supporting interest of middle school students in mathematics through context personalization and example choice. In: *Contemporary Educational Psychology* 42, S. 17–25.

Hug, Theo (2015): Die Paradoxie der Erziehung. In: Bernhard Pörksen (Hg.): *Schlüsselwerke des Konstruktivismus. 2., erw. Aufl. 2015*. Wiesbaden: Springer VS, S. 451–471.

Hulleman, Chris S.; Godes, Olga; Hendricks, Bryan L.; Harackiewicz, Judith M. (2010): Enhancing interest and performance with a utility value intervention. In: *Journal of Educational Psychology* 102 (4), S. 880–895.

Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich (2015): *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. 11., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz-Studium).

Husserl, Edmund; Held, Klaus (Hg.) (2007): *Phänomenologie der Lebenswelt*. Bibliograph. rev. Ausg., [Nachdr.]. Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, 8085).

Institut für Schulqualität und Bildungsforschung (2014): *LehrplanPlus - Grundschule - Heimat- und Sachunterricht. Kompetenzorientierung im Fach Heimat- und Sachunterricht*. München. Online verfügbar unter <http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/grundschule/hsu>, zuletzt geprüft am 29.04.2018.

Institut für Schulqualität und Bildungsforschung (2016): *LehrplanPLUS - Startseite*. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/>, zuletzt geprüft am 05.08.2016.

Jacobmeyer, Wolfgang; Schönemann, Bernd (Hg.) (2000): Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung. Paderborn: Schöningh.

Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2014): Didaktische Modelle. [alle Schulformen]. 11. Aufl. Berlin: Cornelsen.

Jeismann, Karl-Ernst (1988a): Geschichtsbewusstsein als zenatrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Gerhard Schneider (Hg.): Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag.-Ges (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, 1.1988), S. 1–24.

Jeismann, Karl-Ernst (1988b): Positionen der Geschichtsdidakik. In: Paul Leidinger (Hg.): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Festschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands zum 75jährigen Bestehen. Stuttgart: Klett, S. 170–185.

Jeismann, Karl-Ernst (2000): Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Wolfgang Jacobmeyer und Bernd Schönemann (Hg.): Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung. Paderborn: Schöningh, S. 46–72.

Jenkins, Keith (2008): Re-thinking history. Unter Mitarbeit von Alun Munslow. Princeton, N.J.: Recording for the Blind & Dyslexic.

Jonas, Katharina; Mägdefrau, Jutta; Michler, Andreas; Wecker, Christof; Böhm, Matthias (2017): Effekte des Fachinteresses an Geschichte auf die Wahrnehmung von Geschichtsaufgaben. In: Béatrice Ziegler (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung "geschichtsdidaktik empirisch 15". 1. Aufl. Bern: hep der Bildungsverlag. (Geschichtsdidaktik heute, 8).

Katz, Idit; Assor, Avi (2007): When Choice Motivates and When It Does Not. In: *Educational Psychology Review* 19 (4), S. 429–442.

Keller, John M. (2010): Motivational Design for Learning and Performance. The ARCS Model Approach. 1. Aufl. s.l.: Springer-Verlag.

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz-Bibliothek).

Kleinknecht, Marc; Maier, Uwe; Metz, Kerstin; Bohl, Thorsten (2011): Analyse des kognitiven Aufgabenpotenzials. Entwicklung und Erprobung eines allgemeindidaktischen Aufgabenmanuals. In: *Unterrichtswissenschaft* 39 (4), S. 328–344.

Kluge, Friedrich; Seebold, Elmar (2011): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. EBookPlus. 25., aktualisierte und erw. Aufl. Berlin: De Gruyter.

Knogler, Maximilian; Harackiewicz, Judith M.; Gegenfurtner, Andreas; Lewalter, Doris (2015): How situational is situational interest? Investigating the longitudinal structure of situational interest. In: *Contemporary Educational Psychology* 43, S. 39–50.

Kölbach, E.; Sumfleth, Elke (2013): Analyse von Kontexteffekten beim Lernen mit Lösungsbeispielen im Fach Chemie. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 19, S. 159–188.

Kölbl, Carlos (2004a): Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung. Zugl.: Erlangen-Nürnberg, Univ., Diss., 2002. Bielefeld: transcript (Zeit - Sinn - Kultur).

Kölbl, Carlos (2004b): Zum Aufbau der historischen Welt bei Kindern. In: *Journal für Psychologie* 12 (1), S. 25–49.

Kölbl, Carlos; Faber, Günter; Tiedemann, Joachim; Billmann-Mahecha, Elfriede (2012): Wissen und Interesse im Verlauf der Grundschuljahre: die Domäne Geschichte. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 5 (1), S. 63–75.

Kölbl, Carlos; Tiedemann, Joachim; Billmann-Mahecha, Elfriede (2006): Die Bedeutung der Lesekompetenz für Sachfächer. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 53, S. 201–212.

Koller, Josef (2012): Lebensweltbezug. In: Petronilla Ehrenpreis und Josef Koller (Hg.): Geschichte ist überall. Geschichtsunterricht und außerschulische Geschichtskultur:

Überblick, Impulse, Materialien; [Handreichung Gymnasium]. Bamberg: Buchner (Handreichung / ISB, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München Gymnasium Geschichte).

Köller, Olaf; Baumert, Jürgen; Schnabel, Kai (2001): Does Interest Matter? The Relationship between Academic Interest and Achievement in Mathematics. In: *Journal for Research in Mathematics Education* 32 (5), S. 448.

Körper, Andreas (2010): Aktuelle Themen im Geschichtsunterricht. Zwei Möglichkeiten geschichtlichen Lernens. In: *Schulmagazin* (1), S. 7–10.

Körper, Andreas; Schreiber, Waltraud; Schöner, Alexander (Hg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: Ars-Una-Verlag-Geschichte (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung, 2).

Kramis, Jo (1990): Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima. Grundlegende Gütekriterien für den Unterricht und Didaktische Prinzipien. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 8 (3), S. 279–296.

Krapp, Andreas (1992a): Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: Andreas Krapp und Manfred Prenzel (Hg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster: Aschendorff (Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie, 26), S. 297–330.

Krapp, Andreas (1992b): Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In: Andreas Krapp und Manfred Prenzel (Hg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster: Aschendorff (Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie, 26), S. 9–52.

Krapp, Andreas (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 45, S. 185–201.

Krapp, Andreas (1999): Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (3), S. 387–406.

Krapp, Andreas (2002a): An Educational-Psychological Theory of Interest and Its Relation to SDT. In: Edward L. Deci und Richard M. Ryan (Hg.): *Handbook of self-determination research*. Softcover ed. Rochester, NY: Univ. of Rochester Press, S. 405–427.

Krapp, Andreas (2002b): Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. In: *Learning and Instruction* 12, S. 383–409.

Krapp, Andreas (2005): Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. In: *Learning and Instruction* 15, S. 381–395.

Krapp, Andreas (2007): An educational–psychological conceptualisation of interest. In: *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 7 (1), S. 5–21.

Krapp, Andreas; Geyer, Claudia; Lewalter, Doris (2014): Motivation und Emotion. In: Tina Seidel und Andreas Krapp (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Mit Online-Materialien. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, S. 193–222.

Krapp, Andreas; Hidi, Suzanne; Renninger, K. Ann (1992): Interest, learning and development. In: K. Ann Renninger, Andreas Krapp und Suzanne Hidi (Hg.): *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 3–25.

Kuhn, Annette (1974): *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München: Kösel.

Kultusministerkonferenz (2004): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf, zuletzt geprüft am 20.11.2017.

Laegeler, Henriette (2005): *Interesse und Bildung. Bildungstheoretische und -praxisbezogene Überlegungen zu einem pädagogischen Grundverhältnis*. Frankfurt am Main: Lang (Grundfragen der Pädagogik, 6).

Leckie, George (2013): Cross-Classified Multilevel Models. In: *Stata Practical. LEMMA VLE Module 12*, S. 1–52. Online verfügbar unter https://www.cmm.bris.ac.uk/lemma/pluginfile.php/14922/mod_resource/content/1/C12%20Cross-Classified%20Multilevel%20Models.pdf, zuletzt geprüft am 29.03.2018.

Levstik, Linda S. (2011): Learning History. In: Richard E. Mayer und Patricia A. Alexander (Hg.): *Handbook of research on learning and instruction*. New York, NY: Routledge (Educational psychology handbook series), S. 108–126.

Lewalter, Doris; Krapp, Andreas; Wild, Klaus Peter (2000): Motivationsförderung in Lehr-Lern-Arrangements. eine interessentheoretische Perspektive. In: Christian Harteis (Hg.): *Kompodium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 155–162.

Lewalter, Doris; Willems, Ariane S. (2009): Die Bedeutung des motivationsrelevanten Erlebens und des individuellen Fachinteresses für das situationale Interesse im Mathematikunterricht. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 56 (4), S. 243–257.

Lewin, Kurt (1935): *A dynamic theory of personality. Selected papers*. New York: McGraw-Hill.

Lewin, Kurt; Cartwright, Dorwin; Lang, Alfred; Lohr, Winfried (Hg.) (1963): *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Bern, Stuttgart: Huber.

Linnenbrink-Garcia, L.; Durik, A. M.; Conley, A. M.; Barron, K. E.; Tauer, J. M.; Karabenick, S. A.; Harackiewicz, J. M. (2010): Measuring Situational Interest in Academic Domains. In: *Educational and Psychological Measurement* 70 (4), S. 647–671.

Lipowsky, Frank (2015): Unterricht. In: Elke Wild und Jens Möller (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. 2., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl. Berlin: Springer (Springer-Lehrbuch), S. 70–105.

Loewenstein, George (1994): The psychology of curiosity. A review and reinterpretation. In: *Psychological Bulletin* 116 (1), S. 75–98.

Logtenberg, Albert; van Boxtel, Carla; van Hout-Wolters, Bernadette (2011): Stimulating situational interest and student questioning through three types of historical introductory texts. In: *European Journal of Psychology Education* 26 (2), S. 179–198.

Lohse, Bernd (1992): *Geschichtsinteresse von Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung an bayerischen Gymnasien*. Hamburg: Kovač.

Lorenz, Chris (1997): *Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie*. aus dem Niederländ. übers. von Böttner, Annegret. Köln: Böhlau (Beiträge zur Geschichtskultur, 13).

Lücke, Martin (2015): *Vita magistra historiae*. Hg. v. Marko Demantowsky, Peter Gautschi, Thomas Hellmuth und Krzysztof Ruchniewicz. University of Applied Sciences of Northwestern Switzerland (Public History Weekly). Online verfügbar unter <http://public-history-weekly.oldenbourg-verlag.de/3-2015-8/alle-jahre-wieder-lehrplanrevision-in-berlin-und-brandenburg/#comment-3572>, zuletzt geprüft am 16.05.2018.

Mägdefrau, Jutta (2007): *Bedürfnisse und Pädagogik. Eine Untersuchung an Hauptschulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mägdefrau, Jutta; Michler, Andreas (im Druck): *Wo ist das Kind in der Geschichtsunterrichtsforschung? Interdisziplinäre Angebots-Nutzungsforschung am Beispiel des Projekts „Adaptive Lernaufgabe in Geschichte - ALGe“*. In: Thomas Sandkühler, Charlotte Buehl-Gramer und u. a. (Hg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. Göttingen.

Mägdefrau, Jutta; Michler, Andreas (2012): *Individualisierende Lernaufgaben im Geschichtsunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Rolle von Schulbuchaufgaben und Eigenkonstruktion der Lehrkräfte*. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 11, 208–232.

Mägdefrau, Jutta; Michler, Andreas (2014): *Arbeitsaufträge im Geschichtsunterricht. Diskrepanz zwischen Lehrerintention und didaktischem Potenzial?* In: Bernd Ralle,

Susanne Prediger, Marcus Hammann und Martin Rothgangel (Hg.): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung. 1. Aufl. Münster: Waxmann, S. 105–119.

Maier, Uwe; Bohl, Thorsten; Kleinknecht, Marc; Metz, Kerstin (2013): Allgemeindidaktische Kriterien für die Analyse von Aufgaben. In: Marc Kleinknecht (Hg.): Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–46.

Maier, Uwe; Kleinknecht, Marc; Metz, Kerstin (2010): Ein fächerübergreifendes Categoriesystem zur Analyse und Konstruktion von Aufgaben. In: Hanna Kiper (Hg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, S. 28–43.

Mandl, Heinz; Gruber, Hans; Renkl, Alexander (1995): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Ludwig J. Issing und Paul Klimsa (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlag.-Union, S. 167–178.

Mayer, Ulrich (2005): Qualitätsmerkmale historischer Bildung. Geschichtsdidaktische Kategorien als Kriterien zur Bestimmung und Sicherung der fachdidaktischen Qualität des historischen Lernens. In: Hansmann Wilfried und Hoyer Timo (Hg.): Zeitgeschichte und historische Bildung. Festschrift für Dietfrid Krause-Vilmar. Unter Mitarbeit von Dietfrid Krause-Vilmar. Kassel: Jenior, S. 223–243.

Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen (1976): Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht. Stuttgart: Klett (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, 13).

Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard (Hg.) (2013): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis. Unter Mitarbeit von Klaus Bergmann. 4. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. (Wochenschau Geschichte).

Mayer-Hamme, Johannes (2011): "Ja, also das war ne gute Stunde". Qualitätsmerkmale von Geschichtsunterricht aus Schülerperspektive. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht: GWU; Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands* 62 (5/6), S. 284–297.

Meier, Klaus-Ulrich (2005): Der Geschichte auf der Spur - ein handlungsorientierter Beginn des Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe I. In: Klaus Bergmann (Hg.): *Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht*. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. (Wochenschau: Geschichte), S. 164–178.

Merten, Klaus (1995): *Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. 2., verbesserte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Messner, Helmut; Buff, Alexander (2007): Lehrerwissen und Lehrerhandeln - didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung. In: Peter Gautschi (Hg.): *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern: Hep, S. 143–175.

Michler, Andreas (2007): Arbeitsaufträgen in den Schulbüchern. Anleitungen zum historischen Lernen über das Mittelalter? In: Martin Clauss und Manfred Seidenfuß (Hg.): *Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern*. Berlin: Lit-Verlag. (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, 5), S. 271–302.

Michler, Andreas; Mägdefrau, Jutta; Jonas, Katharina; Böhm, Matthias; Baumgartner, Isolde; Kargl, Kathrin (2014): Die Einschätzung der Qualität historischer Urteile von Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse einer empirischen Studie zur Analyse von Schülertexten mittels SOLO-Taxonomie. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 13, S. 65–85.

Mitchell, Mathew (1993): Situational interest. Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. In: *Journal of Educational Psychology* 85 (3), S. 424–436.

Mitchell, Mathew; Gilson, Judy (1997): Interest and Anxiety in Mathematics. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, 27.03.1997. Online verfügbar unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412116.pdf>, zuletzt geprüft am 17.08.2016.

Muthén, Linda K.; Muthén, Bengt O. (2012): Mplus User's Guide. 7. Aufl. Los Angeles, CA: Muthén&Muthén.

Näpel, Oliver (2012): Filme und Geschichte: "Histotainment" im Geschichtsunterricht. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. 1. Aufl. 2 Bände. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag (Forum historisches Lernen), S. 146–171.

Neubrand, Johanna (2002): Eine Klassifikation mathematischer Aufgaben zur Analyse von Unterrichtssituationen. Selbsttätiges Arbeiten in Schülerarbeitsphasen in den Stunden der TIMSS-Video-Studie. Freie Univ., Diss. --Berlin, 1999. Hildesheim: Franzbecker (Texte zur mathematischen Forschung und Lehre, 19).

Nezlek, John B.; Schröder-Abé, Michela; Schütz, Astrid (2006): Mehrebenenanalysen in der psychologischen Forschung. In: *Psychologische Rundschau* 57 (4), S. 213–223.

Nietzsche, Friedrich (1874): Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben. (Hrsg. Figal, Günter 2009). Stuttgart: Reclam (Reclams Universal-Bibliothek, 18637).

O'Keefe, Paul A.; Linnenbrink-Garcia, Lisa (2014): The role of interest in optimizing performance and self-regulation. In: *Journal of Experimental Social Psychology* 53, S. 70–78.

Pandel, Hans-Jürgen (2002): Die Curriculumforschung ist tot - es lebe die Interessenpolitik! In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 1, S. 151–164.

Pandel, Hans-Jürgen (2009): Sinnbildung. In: Ulrich Mayer (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 2., überarb. und erw. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag., S. 176–177.

- Pandel, Hans-Jürgen (2012a): Geschichtskultur. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. 1. Aufl. 2 Bände. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag (Forum historisches Lernen), S. 147–159.
- Pandel, Hans-Jürgen (2012b): Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. (Wochenschau Geschichte).
- Pandel, Hans-Jürgen (2014): Geschichtsbewusstsein. In: Ulrich Mayer (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag., S. 80–81.
- Ramm, Gesa; Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Rainer; Leutner, Detlef; Neubrand, Michael (Hg.) (2006): PISA 2003. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster u.a.: Waxmann.
- Reber, Rolf; Hetland, Hilde; Chen, Weiqin; Norman, Elisabeth; Kobbeltvedt, Therese (2009): Effects of Example Choice on Interest, Control, and Learning. In: *Journal of the Learning Sciences* 18 (4), S. 509–548.
- Reeken, Dietmar von (1999): Wer hat Angst vor Wolfgang Klafki? Der Geschichtsunterricht und die "Schlüsselprobleme". In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht: GWU; Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands* 50 (5/6), S. 292–304.
- Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 5. Auflage. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Renninger, K. Ann; Hidi, Suzanne (2016): The power of interest for motivation and engagement. New York, London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Renninger, K. Ann; Su, Stephanie (2012): Interest and Its Development. In: Richard M. Ryan (Hg.): The Oxford handbook of human motivation. Oxford: Oxford Univ. Press (Oxford library of psychology), S. 167–190.

Rheinberg, Falko (2010): Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In: Jutta Heckhausen und Heinz Heckhausen (Hg.): Motivation und Handeln. Mit 45 Tabellen. 4., überarb. und erw. Aufl. Berlin u.a.: Springer (Springer-Lehrbuch), S. 365–387.

Rohlfes, Joachim (1988): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik von 50er bis zu den 80er Jahren. In: Leidinger, Paul (Hg.): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Festschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands zum 75jährigen Bestehen. Stuttgart: Klett, S. 154–170.

Rost, Jürgen (2004): Lehrbuch Testtheorie - Testkonstruktion. 2., vollst. überarb. und erw. Aufl. Bern: Huber (Psychologie Lehrbuch).

Rüsen, Jörn (1982): Geschichtsdidaktische Konsequenzen einer erzähltheoretischen Historik. In: Siegfried Quandt (Hg.): Historisches Erzählen. Formen und Funktionen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1485), S. 129–159.

Rüsen, Jörn (1983): Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik (Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1489).

Rüsen, Jörn (1990): Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens. Orig.-Ausg. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag. ([Fischer-Taschenbücher], 7435).

Rüsen, Jörn (1994): Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In: Klaus Füßmann, Heinrich Theodor Grütter und Jörn Rüsen (Hg.): Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Köln, Wien u.a.: Böhlau, S. 3–26.

Rüsen, Jörn (1997): Werturteile im Geschichtsunterricht. In: Klaus Bergmann (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 304–308.

Rüsen, Jörn (2008a): Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. 2., überarb. Aufl. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag (Klassiker der Geschichtsdidaktik).

Rüsen, Jörn (2008b): Historisches Lernen. Grundlage und Paradigmen. 2., überarb. und erw. Aufl. Schwalbach Ts.: Wochenschau-Verlag. (Forum historisches Lernen).

- Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. (2017): Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.
- Sauer, Michael (2006): Kompetenzen für den Geschichtsunterricht. Ein pragmatisches Modell als Basis für die Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer. In: *Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer* 72, S. 7–20.
- Sauer, Michael (2007): "Historisches Denken" fördern. Kompetenzentwicklung im Geschichtsunterricht. In: *Friedrich Jahresheft*, S. 42–46.
- Sauer, Michael (2008): Historisches Denken und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zum Beitrag von Waltraud Schreiber. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (2), S. 213–217.
- Sauer, Michael (2010): Zur "Kartenkompetenz" von Schülern. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht: GWU; Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands* 61 (4), S. 234–248.
- Sauer, Michael (2012): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 10., erneut aktualisierte und erw. Aufl. Seelze: Klett [u.a.].
- Schank, Roger C. (1979): Interestingness: Controlling Inferences. In: *Artificial Intelligence* 12 (3), S. 273–297.
- Schenk, Thoralf (2007): Der Zug ist abgefahren (...). Konzeption und Zwischenergebnisse einer Untersuchung zu geschichtlichen Interessen und historischen Vorstellungen von Schülern im Primar- und Sekundarstufenbereich. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 6, S. 166–198.
- Scherr, Albert (2012): Sozialisation und Identitätsbildung bei Jugendlichen heute. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1. 1. Aufl. 2 Bände. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag (Forum historisches Lernen), S. 59–69.

Schiefele, H.; Haußer, K.; Schneider, G. (1979): "Interesse" als Ziel und Weg der Erziehung. Überlegungen zu einem vernachlässigten pädagogischen Konzept. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (1), S. 1–20.

Schiefele, Hans (1978): Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre. 2., durchges. Aufl. München: Ehrenwirth.

Schiefele, Hans; Prenzel, Manfred; Krapp, Andreas; Heiland, Alfred; Kasten, Hartmut (1983): Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses. München (Gelbe Reihe. Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie, 6).

Schiefele, Ulrich (1991): Interest, Learning, and Motivation. In: *Educational Psychologist* 26 (3&4), S. 299–323.

Schiefele, Ulrich (1996a): Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen: Hogrefe Verlag. für Psychologie.

Schiefele, Ulrich (1996b): Topic Interest, Text Representation, and Quality of Experience. In: *Contemporary Educational Psychology* 21 (1), S. 3–18.

Schiefele, Ulrich (2008): Lernmotivation und Interesse. In: Wolfgang Schneider, Marcus Hasselhorn und Jürgen Bengel (Hg.): Handbuch der pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe (Handbuch der Psychologie, / hrsg. von Bengel, J.; Bd. 10).

Schiefele, Ulrich (2009): Situational and individual Interest. In: Allan Wigfield und Kathryn R. Wentzel (Hg.): Handbook of motivation at school. New York, NY: Routledge (Educational psychology handbook series), S. 197–222.

Schiefele, Ulrich; Krapp, Andreas (1996): Topic Interest and Free Recall of Expository Text. In: *Learning and Individual Differences* 8 (2), S. 141–160.

Schiefele, Ulrich; Krapp, Andreas; Schreyer, Inge (1993): Metaanalysen des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 25 (2), S. 120–148.

Schiefele, Ulrich; Schaffner, Ellen (2015): Motivation. In: Elke Wild und Jens Möller (Hg.): Pädagogische Psychologie. 2., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl. Berlin: Springer (Springer-Lehrbuch), S. 153–175.

Schiller, Friedrich (1789): Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Eine akademische Antrittsrede. In: *Der Teutsche Merkur* (4), S. 105–135. Online verfügbar unter http://ds.ub.uni-bielefeld.de/viewer/image/1951387_068/115/, zuletzt geprüft am 14.06.2017.

Schlüter, Kirsten (2015): Ansätze zur Modellierung informatischer Anforderungen und Fähigkeiten von Schüler auf Basis von Aufgabenmerkmalen. Dissertation. Universität Duisburg-Essen, Duisburg-Essen.

Schneekloth, Ulrich (2015): Jugend und Politik: Zwischen positivem Gesellschaftsbild und anhaltender Politikverdrossenheit. In: Mathias Albert, Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel (Hg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Orig.-Ausg. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch (Shell-Jugendstudie, 17), S. 153–200.

Scholz, Peter (2015): Alle Jahre wieder. Lehrplanrevision in Berlin und Brandenburg. Hg. v. Marko Demantowsky, Peter Gautschi, Thomas Hellmuth und Krzysztof Ruchniewicz. University of Applied Sciences of Northwestern Switzerland (Public History Weekly). Online verfügbar unter <http://public-history-weekly.oldenbourg-verlag.de/3-2015-8/alle-jahre-wieder-lehrplanrevision-in-berlin-und-brandenburg/#comment-3572>, zuletzt geprüft am 16.05.2018.

Schönemann, Bernd (2009): Identität. In: Ulrich Mayer (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 2., überarb. und erw. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag., S. 102–103.

Schörken, Rolf (1972): Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein. In: Hans Süssmuth (Hg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Stuttgart: Klett (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, 1), S. 87–101.

Schörken, Rolf (1997): Geschichte als Lebenswelt. In: Klaus Bergmann (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 3–9.

Schreiber, Waltraud (1995): Neuere geschichtsdidaktische Positionen und ihr Lebensweltbegriff. Versuch einer Präzisierung im Anschluss an die Phänomenologie Edmund Husserls. Bochum: N. Brockmeyer (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik, 26).

Schreiber, Waltraud (2005a): Historisches Lernen und Lebenswelt. In: Weber, Barbara; Stalla, Bernhard und Merkel-Trinkwalder, Petra (Hg.): Phänomenologische Dimensionen der Bildungsanthropologie. Interdisziplinäre Forschungsbeiträge im Fokus ethischer Verantwortlichkeit. Festschrift für Frau Prof. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl. Regensburg: Roderer, S. 311–323.

Schreiber, Waltraud (2005b): Schulreform in Hessen zwischen 1967 und 1982. Die curriculare Reform der Sekundarstufe I; Schwerpunkt: Geschichte in der Gesellschaftslehre. Univ., Habil.-Schr., 1998--München, 1998. Neuried: Ars una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, 10).

Schreiber, Waltraud (2007): Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen. In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: Ars-Una-Verlag.-Geschichte (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung, 2), S. 236–264.

Schreiber, Waltraud; Körber, Andreas; Borries, Bodo von; Leutner-Ramme, Sibylla; Mebus, Sylvia; Schöner, Alexander; Ziegler, Béatrice (2006): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Sonderdruck. 2. Aufl. Neuried, Eichstätt: Ars una; Univ.-Bibl. Eichstätt-Ingolstadt (Kompetenzen, 1).

Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas (2003): Strukturen der Lebenswelt. 1. Aufl. Stuttgart: UVK Verlag. -Ges (UTB, 2412).

Seixas, Peter (1994): Students' understanding of historical significance. In: *Theory and Research in Social Education* 22, S. 281–304.

Seixas, Peter (2012): Progress, Presence and Historical Consciousness. Confronting Past, Present and Future in Postmodern Time. In: *Paedagogica Historica* 48 (6), S. 859–872.

Seixas, Peter Carr (Hg.) (2006): Theorizing historical consciousness. Reprinted in paperback. Toronto: Univ. of Toronto Press.

Seneca, Lucius Annaeus (1998): *Epistulae morales ad Lucilium: Liber XVII et XVIII*. Briefe an Lucilius über Moral und Ethik: 17. und 18. Buch. lateinisch - deutsch. Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, 9373).

Siebert, Horst (2001): Erwachsene - lernfähig aber unbelehrbar? In: A. A. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): *Kompetenzentwicklung 2001*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 281–334.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2017): *LehrplanPLUS Realschule*. Lehrplan für die bayerische Realschule. Hg. v. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Realschule%20-%20Februar%202017.pdf>, zuletzt geprüft am 30.03.2017.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hg.) (2003): *Realschule R6. Geschichte Jahrgangstufe 9. Fach- /Jahrgangsstufenlehrplan (Ebene 3)*. gültige Fassung. Online verfügbar unter <https://www.isb.bayern.de/download/8809/g9.pdf>, zuletzt geprüft am 15.06.2016.

Steiner, Gerhard (2010): Aufgaben(stellungen) als Katalysatoren für Lernprozesse. In: Hanna Kiper (Hg.): *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 68–83.

Stoel, Gerhard L.; van Drie, Jannet P.; van Boxtel, Carla A. M. (2017): The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history. In: *Journal of Educational Psychology* 109 (3), S. 321–337.

Süssmuth, Hans (1972): Lernziele und Curriculumelemente eines Geschichtsunterrichts nach strukturierendem Verfahren. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Lernziele und Stoffauswahl im politischen Unterricht. Vorträge und Materialien einer Arbeitstagung der Bundeszentrale für politische Bildung vom 22.-25. November 1971 in Dorfweil. Unter Mitarbeit von Dieter Schmidt-Sinns. Bonn, S. 37–83.

Tapola, Anna; Veermans, Marjaana; Niemivirta, Markku (2013): Predictors and outcomes of situational interest during a science learning task. In: *Instructional Science* 41 (6), S. 1047–1064.

Thomas, Peter Martin; Calmbach, Marc (Hg.) (2013): Jugendliche Lebenswelten. Perspektive für Politik, Pädagogik und Gesellschaft. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Thünemann, Holger (2013): Historische Lernaufgaben. Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 12, S. 141–155.

Trautwein, Ulrich; Bertram, Christiane; Borries, Bodo von; Brauch, Nicola; Hirsch, Matthias; Schröter, Kathrin et al. (2017): Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH). Münster, New York: Waxmann.

Tsai, Yi-Miau; Kunter, Mareike; Lüdtke, Oliver; Trautwein, Ulrich; Ryan, Richard M. (2008): What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. In: *Journal of Educational Psychology* 100 (2), S. 460–472.

Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Blömeke, Sigrid (2009): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. 2., durchges. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Urban, Dieter; Mayerl, Jochen (2011): Entdeckung und Beseitigung von Modellverstößen. In: Dieter Urban und Jochen Mayerl (Hg.): Regressionsanalyse:

Theorie, Technik und Anwendung. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. für Sozialwiss (Studienskripten zur Soziologie), S. 177–273.

van Doreen, Jos; van Dycke, Henk (1998): The historical consciousness of European Students. Pioneering work by the Youth & History Project. In: *Information: International Society for History Didactics* 19 (2), S. 134–141.

van Drie, Jannet; van Boxtel, Carla (2008): Historical Reasoning. Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. In: *Educational Psychology Review* 20 (2), S. 87–110.

Waldis, M.; Buff, A. (2007): Die Sicht der Schülerinnen und Schüler - Unterrichtswahrnehmung und Interessen. In: Peter Gautschi (Hg.): *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern: Hep, S. 177–210.

Waldis, Monika (2013): Fachdidaktische Analysen von Aufgaben in Geschichte. In: Marc Kleinknecht (Hg.): *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 145–162.

Walkington, Candace; Petrosino, Anthony; Sherman, Milan (2013): Supporting Algebraic Reasoning through Personalized Story Scenarios: How Situational Understanding Mediates Performance. In: *Mathematical Thinking and Learning* 15 (2), S. 89–120.

Walkington, Candace A.; Sherman, Milan; Howell, Elizabeth (2014): Personalized Learning in Algebra. In: *The Mathematics Teacher* 108 (4), S. 272–279.

Wenzel, Birgit (2012): Aufgaben(kultur) und neuere Prüfungsformen. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 2. 1. Aufl. 2 Bände. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag (Forum historisches Lernen), S. 23–36.

Weymar, Ernst (1970): Werturteile im Geschichtsunterricht. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht: GWU; Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands* 21, S. 198–215.

White, Hayden (2000): *Metahistory. The historical imagination in nineteenth-century Europe*. Paperback ed., [Nachdr.]. Baltimore, Md.: Johns Hopkins Univ. Press

Wiater, Werner (2014): *Unterrichtsprinzipien. Prüfungswissen - Basiswissen Schulpädagogik*. 6., überarbeitete Auflage. Donauwörth: Auer Verlag (Immer besser unterrichten Didaktik).

Wiater, Werner (2015): *Unterrichten und Lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik*. 3. Aufl. Donauwörth: Auer (Immer besser unterrichten Didaktik).

Wigfield, Allan; Eccles, Jacquelynne S. (2000): Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. In: *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), S. 68–81.

Wigfield, Allan; Eccles, Jacquelynne S. (2002): motivational beliefs, values and goals. introduction. In: *Annual Review of Psychology* 53, S. 109–132. DOI: 10.1016/B978-012750053-9/50002-4.

Wild, Klaus-Peter (2000): *Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen*. Münster, München: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 16).

Wineburg, Sam (2000): Making Historical Sense. In: Peter Seixas, Peter N. Stearns und Sam Wineburg (Hg.): *Knowing, teaching, and learning history. National and international perspectives*. New York, NY: New York Univ. Press.

Wineburg, Sam (2001): *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press (Critical perspectives on the past).

Wittemöller-Förster, Regina (1993): *Interesse als Bildungsziel. Merkmale und Bedingungen von Sachinteresse in motivationspsychologischen Theorien*. Univ., Diss.--Bonn, 1993. Frankfurt am Main, Berlin: Lang (Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik, 561).

Wolf, Hartmut (1972): Rahmenrichtlinien/Sekundarstufe I/Gesellschaftslehre.
Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Formen des Interesses (Krapp 2002a, S.406; erweiterte Darstellung und Übersetzung durch die Autorin dieser Arbeit).	76
Abbildung 2 Interessenentwicklungsmodell gemäß POI (vgl. Krapp 1998, S. 191; eigene Darstellung).....	77
Abbildung 3 Vier-Phasenmodell der Interessenentwicklung (Hidi & Renninger 2006; eigene Darstellung).....	78
Abbildung 4 Catch- und Hold-Facets; Interessenentwicklung nach Mitchell (1993) bzw. Hidi und Renninger (2006); eigene Darstellung.....	82
Abbildung 5 Personale und kontextuelle Einflussgrößen in der motivationalen Regulationsphase (Wild 2000, S. 142; reduzierte Darstellung durch Autorin dieser Arbeit).....	84
Abbildung 6 Person-Gegenstand-Interaktion in individueller Lebenswelt (eigene Darstellung).	86
Abbildung 7 Lebensweltbezug und Interessantheit bzw. Bedeutsamkeit des Lerngegenstands (modifizierte Darstellung durch Autorin dieser Arbeit).....	87
Abbildung 8 Variablenmodell Hypothese 1.....	124
Abbildung 9 Variablenmodell Hypothese 5.....	126
Abbildung 10 Um die Variable Leistung erweitertes Angebot-Nutzungsmodell des ALGe-Projekts (vgl. auch Wild 2000; eigene Darstellung).....	128
Abbildung 11 Hierarchische cross-classified Datenstruktur (eigene Darstellung)...	133
Abbildung 12 Pfadmodell 1 Interesse und Lebensweltbezug (<i>type = cross-classified</i>)	143
Abbildung 13 Pfadmodell 2 unter Berücksichtigung des Clusters <i>klasse (type = general complex)</i>	143
Abbildung 14 Ergebnis Modell 1 Interesse und Lebensweltbezug (<i>type = cross-classified</i>).	154
Abbildung 15 Ergebnis Model 2 unter Berücksichtigung des Clusters <i>klasse (type = general complex)</i>	155
Abbildung 16 Ergebnisse im Gesamtmodell.....	155

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Vergangenheitsbezüge, Bergmann 2012, S. 63 (eigene Darstellung).	44
Tabelle 2 Kriterienraster Guter Geschichtsunterricht (Gautschi 2011, S. 97; eigene Darstellung).	50
Tabelle 3 Stufen des Lebensweltbezugs nach Kleinknecht et al. (Kleinknecht et al. 2011; Maier et al. 2010)	115
Tabelle 4 Übersicht Intraklassenkorrelation	132
Tabelle 5 Übersicht Messzeitpunkte	140
Tabelle 6 Aufgabeninteressantheit (ai), Subjektive Bedeutsamkeit (sb) und Lebensweltbezug (lebe) je Aufgabe.	145
Tabelle 7 Aufgabeninteressantheit nach Geschlecht(deskriptiv)	151
Tabelle 8 Subjektive Bedeutsamkeit nach Geschlecht (deskriptiv).....	152

Diagramme

Diagramm 1 Anteil fehlender Werte Aufgabeninteressantheit Wahl- und Pflichtaufgaben (ai25-ai34 bereinigt: nur Klassen aus MZP 3).	138
Diagramm 2 Anteil fehlender Werte subjektive Bedeutsamkeit Pflicht- und Wahlaufgaben (sb25-sb34 bereinigt: nur Klassen aus MZP 3).....	138
Diagramm 3 Subjektive Bedeutsamkeit nach Höhe des Lebensweltbezugs.....	146
Diagramm 4 Aufgabeninteressantheit nach Höhe des Lebensweltbezugs.....	148

Anhang

A: Kodiermanual Lebenswelt- und Gegenwartsbezug

B: Fragebogen Fachinteresse Geschichte

C: Fragebogen Situationales Interesse

D: Faktoranalysen situationales Interesse

E: Reliabilitätsanalysen

F: Missing Analysis Übersicht

Anhang A

Kodiermanual zum Lebensweltbezug von Aufgaben

Im Folgenden bitten wir Sie um Ihre Einschätzung des Lebensweltbezugs der Lernaufgabe. Bitte orientieren Sie sich bei Ihrer Einschätzung der Aufgaben an folgenden möglichen Ausprägungen des Lebensweltbezugs.

Lebensweltbezug	= „Relation zwischen domänenspezifischem Fachwissen und Erfahrungs- und Lebenswelt des Schülers“ (Kleinknecht et al. 2011, 335)	Beispiel
1	Ohne Lebensweltbezug = In der Aufgabenstellung wird keine Verknüpfung zwischen Fachwissen und Erfahrungswelt der Schüler vorgegeben oder gefordert.	Fasse die wichtigsten Punkte des Darstellungstexts zur Machtergreifung, Buch S. 150, zusammen.
2	Konstruierter Lebensweltbezug = Die Aufgabenstellung enthält eine Verknüpfung zwischen Fachwissen und einer stark konstruierten Lebenswelt. Sie entspricht eher nicht den Erfahrungen des Schülers; Analogien zur eigenen Erfahrung nur in Ansätzen erkennbar.	Stelle dir vor, du bist Soldat an der Westfront im Dezember 1916. Schreibe einen Brief an deine Frau.
3	Konstruiert, aber authentisch wirkender Lebensweltbezug = Der Lebensweltbezug ist zwar konstruiert, hat im Zusammenhang der Aufgabe aber Sinn und wirkt authentisch. Beispielsweise werden sinnvolle Anwendungen von Fachwissen im Alltag oder im Berufsleben in die Aufgabe eingebunden.	Stelle dir vor, in eurer Stadt gibt es eine Hindenburg-Straße. Am kommenden Sonntag findet ein Bürgerentscheid statt, ob diese Straße umbenannt werden soll. Stimmt du dafür oder dagegen? Begründe deine Entscheidung.
4	Realer Lebensweltbezug = Es gibt keine Differenz zwischen Aufgabe und Lebenswelt bzw. eigener Erfahrung. Die Schüler beschäftigen sich mit einer Problemstellung des tatsächlichen Lebens.	Die Menschenrechte als Errungenschaft der Französischen Revolution. Erörtere, ob diese Errungenschaft für dich persönlich heute noch von Bedeutung ist.

Kategorisierung Gegenwartsbezüge

Hinweis: Es können auch mehrere Typen codiert werden für eine Aufgabe.

Code	Typ	Aufgabe	Beispiel
1	Ursachenzusammenhang	Aufgabe thematisiert die historische(n) Ursache(n) eines Problems	Wieso herrscht ein so unversöhnlicher Konflikt zwischen Israel und Palästina?
		Aufgabe konfrontiert mit historischem Problem und stellt die Frage nach den gegenwärtigen oder auch zukünftigen Auswirkungen	Ist die Umweltverschmutzung durch Chemiefabriken im 19. Jahrhundert ursächlich für heutige Umweltbelastungen?
2	Sinnzusammenhang	Aufgabe wirft die Frage auf, ob es in der Vergangenheit eine Situation gegeben hat, die mit der gegenwärtigen vergleichbar ist. (Analogiebildung) oder Aufgabe wirft die Frage auf, ob es in der Gegenwart eine Situation gibt, die mit der gegenwärtigen vergleichbar ist.	Armut als epochenübergreifendes Problem (thematischer Längsschnitt) Armut in der Zeit der Industrialisierung (Fallstudie)
3	Sachverhalte und Begriffe des Alltags	Aufgabe lässt die Herkunft eines alltäglichen Phänomens erforschen	Woher kommt der Begriff „Streik“?
4	Materielle Überbleibsel der Vergangenheit	Aufgabe thematisiert ein Denkmal, Bauwerk, Friedhof, Ruine etc.	Was hat es mit der Berliner Mauer auf sich?
5	Errungenschaften der Vergangenheit	Aufgabe lässt die historische Begebenheit einer „Errungenschaft“ der Vergangenheit ergründen	Warum und seit wann ist Kinderarbeit verboten?
6	Hypothesen der Vergangenheit	Aufgabe konfrontiert mit einem gegenwärtig problematischen Sachverhalt, der in der Vergangenheit begründet liegt (Ursachen-Zusammenhang)	Warum gibt es Ressentiments gegenüber Deutschen in manchen Ländern?
7	Geschichtskultur	Aufgabe hat historischen Film, Roman etc. als Gegenstand und setzt diesen in Bezug zu historischem Sachverhalt	Wird die Geschichte des Holocaust im Film „Schindlers Liste“ realistisch dargestellt?
0	Kein Gegenwartsbezug		

Anhang B

Fragebogen zu Interesse und Selbsteinschätzung im Fach Geschichte

Mein Code:

<i>Die ersten drei Buchstaben vom Vornamen deiner Mutter</i>	<i>Die ersten drei Buchstaben vom Vornamen deines Vaters</i>	<i>Dein Geburtstag, also z.B. 05 für den 5. Januar</i>	

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

bitte trage zuerst oben rechts einen persönlichen Code in Großbuchstaben ein. Er besteht aus den ersten drei Buchstaben des Vornamens deiner Mutter, dann den ersten drei des Vornamens deines Vaters, dann deinem Geburtstag. Beispiel: Deine Mutter heißt **KATHARINA**, dein Vater **BERND**, du hast am **5.** eines Monats Geburtstag. Dein Code heißt dann **KATBER 05**.

Mit diesem Bogen sollst du angeben, wie du über das Fach Geschichte denkst. Es geht nicht darum, etwas „richtig“ oder „falsch“ zu machen, sondern wir möchten deine ganz persönliche Meinung und Einschätzung erfragen. Bitte antworte offen und ehrlich und lass keine Aussage aus. Wenn du einmal nicht ganz sicher bist, kreuze das an, was am ehesten zutrifft.

Wie denkst du über das Fach Geschichte?

	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt ganz genau	
Ich mag Bücher über Geschichte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	IIG01
Ich freue mich auf meine Geschichtsstunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	IIG02
Ich beschäftige mich mit Geschichte, weil es mir Spaß macht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	IIG03
Mich interessiert das, was ich in Geschichte lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	IIG04
Die Beschäftigung mit Geschichte gehört zu meinen Lieblingstätigkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	IIG05
Ich sehe mir gerne Geschichtsdokumentationen im Fernsehen an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	IIG06

Bei den nächsten Aussagen geht es um deine Selbsteinschätzung im Fach Geschichte:

	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt ganz genau	
Was wir im Geschichtsunterricht durchnehmen, verstehe ich meistens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	FSK01
Das Fach Geschichte fällt mir schwerer als den meisten anderen in meiner Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	FSK02
Egal wie sehr ich mich anstrenge, ich komme mit dem Fach Geschichte einfach nicht zurecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	FSK03
Für das Fach Geschichte habe ich einfach keine Begabung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	FSK04
Ich brauche immer etwas mehr Zeit als die anderen, um Geschichtsaufgaben zu lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	FSK05
Im Fach Geschichte bin ich ein hoffnungsloser Fall.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	FSK06
Im Fach Geschichte lerne ich schnell.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	FSK07

Ich bin männlich weiblich

Welche Noten hattest du im letzten Zeugnis in den folgenden Fächern?

Klasse

Deutsch	
Mathe	
Englisch	
Geschichte	

Fragebogen zu Aufgabeninteressantheit und Aufgabenbedeutung

Mein Code:

Die ersten drei Buchstaben vom Vornamen deiner Mutter	Die ersten drei Buchstaben vom Vornamen deines Vaters	Dein Geburtstag, also z.B. 05 für den 5. Januar	

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

mit diesem Bogen sollst du angeben, wie interessant und bedeutsam für dein Leben du die Aufgabe findest, die du soeben durchgelesen hast.

Trage bitte zuerst oben wieder deinen persönlichen Code in Großbuchstaben ein und schreibe dabei sehr deutlich.

Kreuze nun bitte die Aussagen zur **Interessantheit** an. Bitte antworte offen und ehrlich und lass keine Frage aus. Wenn du einmal nicht ganz sicher bist, kreuze das an, was am ehesten zutrifft.

	Stimmt nicht	Stimmt wenig	Stimmt mittel- mäßig	Stimmt ziemlich	Stimmt sehr	
Ich denke, diese Aufgabe wird interessant sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AI01
Bei dieser Aufgabe werde ich mich leicht konzentrieren können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AI02
Ich denke, das Material zu dieser Aufgabe ist langweilig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AI03
Aufgaben wie diese machen mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AI04
Um ehrlich zu sein, finde ich die ganze Aufgabe langweilig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AI05

Kreuze nun an, wie **wichtig** du die Aufgabe **für dich persönlich** findest.

	Stimmt nicht	Stimmt wenig	Stimmt mittel- mäßig	Stimmt ziemlich	Stimmt sehr	
Die Inhalte, mit denen ich mich in dieser Aufgabe befassen soll, finde ich nützlich für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SB01
Ich glaube, dass das, was in dieser Aufgabe vorkommt, in meinem späteren Leben wichtig sein wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SB02
Der Inhalt dieser Aufgabe hat irgendwie auch mit meinem Leben etwas zu tun, obwohl es eine andere Zeit war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SB03
Was ich bei dieser Aufgabe lerne, kann ich auf mein Leben übertragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SB04

Anhang D

Faktoranalysen situationales Interesse Aufgabe 1 bis 34

Tabelle 1: Faktorenanalyse Situationales Interesse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation)

Items Situationales Interesse	Aufgaben- interessantheit	Subjektive Bedeutsamkeit
Ich denke, diese Aufgabe wird interessant sein.	0.76	
Bei dieser Aufgabe werde ich mich leicht konzentrieren können	0.50	
Ich denke, das Material zu dieser Aufgabe ist langweilig (umgepolt)	-0.79	
Aufgaben wie diese machen mir Spaß.	0.79	
Um ehrlich zu sein, finde ich die ganze Aufgabe langweilig (umgepolt)	-0.85	
Ich finde es wichtig, als Jugendliche/r von heute, sich mit diesem Geschichtsthema auseinanderzusetzen.		0.67
Ich glaube, dass das, was in dieser Aufgabe vorkommt, in meinem späteren Leben wichtig sein wird.		0.79
Der Inhalt dieser Aufgabe hat irgendwie auch mit meinem Leben etwas zu tun, obwohl es eine andere Zeit war.		0.70
Was ich bei dieser Aufgabe lerne, kann ich auf mein Leben übertragen.		0.77

Anhang E

Skalenreliabilitäten Fachinteresse und Situationales Interesse

Skala Fachinteresse	Cronbachs Alpha
	0,79

Skala Situationales Interesse	Cronbachs Alpha	
	Aufgabe	Aufgabeninteressantheit α
a01	0,82	0,75
a02	0,87	0,79
a03	0,87	0,83
a04	0,89	0,85
a05	0,87	0,86
a06	0,88	0,87
a07	0,87	0,86
a08	0,86	0,86
a09	0,87	0,82
a10	0,86	0,89
a11	0,89	0,88
a12	0,88	0,87
a13	0,85	0,83
a14	0,86	0,84
a15	0,90	0,82
a16	0,87	0,87
a17	0,88	0,86
a18	0,91	0,86
a19	0,90	0,88
a20	0,92	0,88
a21	0,90	0,89
a22	0,88	0,89
a23	0,90	0,87
a24	0,92	0,88
a25	0,88	0,85
a26	0,89	0,85
a27	0,89	0,86
a28	0,88	0,86
a29	0,87	0,86
a30	0,85	0,87
a31	0,86	0,86
a32	0,87	0,86
a33	0,85	0,86
a34	0,89	0,91
Mittelwert	0,88	0,86

Anhang F

Missing Analysis Übersicht

Variable	Wahl	N	M	SD	Fehlend		Geschlecht ¹	ALF ²	FG ²	FI ²	Variable	Wahl	N	M	SD	Fehlend		Geschlecht ¹	ALF ²	FG ²	FI ²	
					Anzahl	Prozent										Anzahl	Prozent					
a01ai		704	3.38	0.74	97	12.11	k = .14				a01sb		709	2.84	0.82	92	11.49	k = .16				
a02ai		728	3.13	0.86	73	9.11		d = .53	d = .36		a02sb		728	2.48	0.81	73	9.11		d = .55	d = .34		
a03ai	w	525	3.53	0.90	276	34.46			d = .21		a03sb	w	525	2.62	0.90	276	34.46			d = .19		
a04ai	w	508	3.16	1.00	293	36.58					a04sb	w	502	2.47	0.89	299	37.33					
a05ai	w	422	3.23	0.91	379	47.32		d = .23	d = .18		a05sb	w	418	2.61	0.90	383	47.82		d = .22	d = .18		
a06ai		627	2.86	1.01	174	21.72	k = .14		d = .20		a06sb		617	2.80	1.05	184	22.97	k = .13	d = .26	d = .21		
a07ai	w	405	3.40	0.94	396	49.44		d = .20	d = .17		a07sb	w	406	2.94	1.01	395	49.31	k = .08	d = .22	d = .18		
a08ai	w	355	3.46	0.93	446	55.68		d = .20	d = .27	d = .20	a08sb	w	360	2.75	0.96	441	55.06		d = .20	d = .27	d = .19	
a09ai		608	3.07	0.94	193	24.09	k = .14				a09sb		604	2.52	0.88	197	24.59	k = .14	d = .40			
a10ai		548	3.38	0.91	253	31.59	k = .18	d = .24	d = .25		a10sb		543	2.78	0.98	258	32.21	k = .19	d = .27	d = .25		
a11ai	w	320	2.91	1.00	481	60.05					a11sb	w	318	2.62	0.94	483	60.30					
a12ai		534	2.49	0.98	267	33.33	k = .13		d = .18		a12sb		533	2.64	1.00	268	33.46	k = .15	d = .16	d = .21		
a13ai		665	3.34	0.81	136	16.98	k = .12				a13sb		701	3.25	0.93	100	12.48					
a14ai	w	320	3.31	0.89	481	60.05					a14sb	w	343	2.86	0.90	458	57.18	k = .08				
a15ai		564	3.05	0.98	237	29.59		d = .23	d = .26	d = .17	a15sb		637	2.57	0.86	164	20.47			d = .22		
a16ai	w	403	3.51	0.93	398	49.69	k = .08	d = .15		d = .16	a16sb	w	412	2.81	0.98	389	48.56	k = .10	d = .17		d = .16	
a17ai	w	229	3.17	1.00	572	71.41			d = .20	d = .31	a17sb	w	255	2.83	0.95	546	68.16	k = .08		d = .16	d = .28	
a18ai		481	3.62	0.95	320	39.95	k = .17	d = .15	d = .18		a18sb		626	2.79	0.96	175	21.85	k = .13		d = .29		
a19ai		556	3.23	0.96	245	30.59	k = -.13	d = .24	d = .29		a19sb		623	3.26	1.01	178	22.22	k = .12	d = .36	d = .39		
a20ai		444	2.79	1.00	357	44.57	k = .13		d = .17		a20sb		530	2.72	0.93	271	33.83	k = .11		d = .23	d = .18	
a21ai	w	200	3.69	0.91	601	75.03	k = .08			d = .20	a21sb	w	224	3.18	1.01	577	72.03	k = .10		d = .19	d = .21	
a22ai	w	178	3.23	0.94	623	77.78	k = .12			d = .20	a22sb	w	197	2.91	0.96	604	75.41	k = .14			d = .23	
a23ai		543	2.80	0.99	258	32.21	k = .11	d = .19	d = .19		a23sb		619	2.68	0.95	182	22.72	k = .10		d = .22		
a24ai		396	3.34	1.07	405	50.56				d = .18	a24sb		425	2.91	1.01	376	46.94					d = .17
a25ai		421	3.55	0.88	380	47.44					a25sb		452	3.05	0.93	349	43.57	k = .12				
a26ai		404	3.09	1.01	397	49.56	k = .11			d = .16	a26sb		431	2.46	0.91	370	46.19	k = .15				
a27ai		389	3.39	0.98	412	51.44	k = .08			d = .15	a27sb		436	2.81	0.96	365	45.57	k = .14				
a28ai	w	218	3.36	0.96	583	72.78	k = .12				a28sb	w	240	2.83	0.95	561	70.04	k = .13				
a29ai		386	2.92	0.96	415	51.81	k = .07				a29sb		418	2.72	0.96	383	47.82	k = .13				
a30ai	w	155	3.27	0.93	646	80.65	k = .08				a30sb	w	177	2.89	0.99	624	77.90	k = .12				
a31ai		361	3.21	0.93	440	54.93					a31sb		394	2.76	0.94	407	50.81	k = .11				
a32ai		340	2.92	0.93	461	57.55	k = .07				a32sb		373	2.74	0.96	428	53.43	k = .10				
a33ai		335	3.01	0.89	466	58.18	k = .08				a33sb		360	2.77	0.97	441	55.06	k = .14				
a34ai		359	2.59	0.99	442	55.18					a34sb		389	2.76	1.10	412	51.44	k = .11				
fi	###	746	2.28	0.56	55	6.9	k = .09		d = .50	###												
¹ Chi ² -Test auf Unabhängigkeit				ALF = Allgemeine Leistungsfähigkeit			Ausprägung		Niedriger													
² t-Test bei unabhängigen Stichproben				FG = Fachnote Geschichte					Höher													
* signifikantes Ergebnis				FI = Fachinteresse			Gruppe		Mädchen													
				w = Wahlaufgabe					Jungen													