Historisches Fachverständnis im Geschichtsunterricht der Volksschule

CONCEPTUAL CHANGE UND GESCHICHTSBEWUSSTSEIN IM RAHMEN EINER SEQUENZ ZU WILHELM TELL UND DER APFEL-SCHUSSLEGENDE

Christopher Weikert

MASTERARBEIT IM STUDIENGANG ‹MASTER FÜR FACHBACHELOR› (H2017) AN DER PÄDAGOGI-SCHEN HOCHSCHULE ZÜRICH | BETREUER: KAI FELKENDORFF UND STEFANIE MAROLF | MAI 2020

Inhalt

Inhalt 1

Einleitung 3

1. Theoretisch-methodischer Hintergrund 5

1.1. Aktionsforschung 5

1.1.1. Grundlagen 5

1.1.2. Entwicklung des Forschungsanliegens 6

1.2. Erziehungswissenschaft: Conceptual-Change-Forschung 10

1.2.1. Grundlagen 10

1.2.2. Forschungsgeschichte und zentrale Ansätze 11

1.2.3. Conceptual Change und Geschichte 13

1.3. Fachdidaktik Geschichte: Geschichtsbewusstseinsforschung 16

1.3.1. Vom Lernfach zur Kompetenzorientierung 16

1.3.2. Geschichtsbewusstsein nach Pandel 16

1.3.3. Conceptual Change, Geschichtsbewusstsein, Geschichtskultur 18

1.4. Geschichtswissenschaft: Tell-Legende und Apfelschuss 20

1.4.1. Frühneuzeitliche Historiographie 20

1.4.2. Rezeption des Tell-Mythos 21

1.4.3. Lehrmittel: Wilhelm Tell in der Schule 23

2. Unterrichtssequenz zu Wilhelm Tell 25

2.1. Zielsetzungen 25

2.2. Unterrichtsplanung 26

2.2.1. Verortung im Jahresplan 26

2.2.2. Klären und Entscheiden 26

2.2.3. Tabellarische Grobplanung 27

2.3. Datenerhebung 29

2.3.1. Forschungstagebuch 29

2.3.2. Erhebungsinstrument zu den Schülervorstellungen ... 29
2.3.3. Schülerarbeiten zur Methode ‹Schriftliche Quellen auswerten› ... 31
2.3.4. Lernertragsreflexion ... 32
2.4. Adaptive Durchführung ... 33
3. Auswertung und Interpretation ... 34
3.1. Gesamtüberblick: Auswertung der Daten ... 34
3.1.1. Alltagsvorstellungen zu Wilhelm Tell ... 34
3.1.2. Geschichtsbewusstsein ... 36
3.1.3. Schülerarbeiten zur Methode ‹Schriftliche Quellen auswerten› ... 38
3.1.4. Lernertragsreflexion und Conceptual Change ... 42
3.2. Einzelbeispiele: Individuelle Lernprozesse ... 46
3.2.1. Lara: Leistungsstarkes Niveau ... 46
3.2.2. Elias: Mittleres Leistungsniveau ... 48
3.2.3. Mila: Leistungsschwaches Niveau ... 49
3.3. Fazit ... 52
4. Konsequenzen: Entwicklung von Handlungsstrategien ... 54
4.1. Handlungsstrategien als Resultat aus Aktion und Reflexion ... 54
4.1.1. *Second-order-concepts* bei der Quellenarbeit ... 54
4.1.2. Alltagswelt als Deutungsfolie historischer Ereignisse ... 55
4.1.3. Weitere Aspekte ... 56
4.2. Umsetzung von Einzelaspekten neben und nach der Unterrichtssequenz ... 57
Schluss ... 59
Literaturverzeichnis ... 61
Anhang: Überblick über das elektronische Material ... 66
Beilage: Eigenständigkeitserklärung ... 68

Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit ist als Aktionsforschungsarbeit auf der Sekundarstufe I im Studiengang Master für Fachbachelor entstanden. Ihr Ziel ist es, das historische Fachverständnis von Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Geschichtsunterrichts an der Volksschule zu untersuchen. Drei Punkte führten zu dieser Themenwahl: Erstens mein persönliches Interesse am akademischen Fach aufgrund meines Erststudiums der Geschichte, zweitens meine Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich, während der ich mich im Bereich Bildung und Erziehung mit dem Lernen auseinandersetzen konnte, und drittens meine berufliche Situation als Geschichtslehrer samt den täglichen Herausforderungen des Unterrichtens. Der Fokus liegt auf der Untersuchung von Conceptual-Change-Prozessen und der Diagnose des Geschichtsbewusstseins der Schülerinnen und Schüler. Den stofflichen Ausgangspunkt für die Aktionsforschung stellen zwei Doppellektionen zum eidgenössischen Nationalhelden Wilhelm Tell dar.

Die Arbeit gliedert sich in vier Teile. In einem ersten, ausführlichen Kapitel werden die theoretisch-methodischen Hintergründe aufgearbeitet, die die Basis für die Unterrichtssequenz und ihre Auswertung bilden; es ist untergliedert in die Fachbereiche Aktionsforschung, Erziehungswissenschaft, Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft. Im zweiten Kapitel werden die Unterrichtsplanung der Sequenz und die Instrumente zur Datenerhebung vorgestellt und erläutert. Das dritte Kapitel widmet sich der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse und hat zwei unterschiedlich gelagerte Schwerpunkte, zum einen einen gesamthaften Blick auf die Klasse, zum anderen die Illustration dreier exemplarischer Lernprozesse. Im letzten Kapitel werden Handlungsstrategien für den weiteren Geschichtsunterricht beziehungsweise für die Wiederholung der Sequenz an einer anderen Klasse behandelt.

Auf einige Formalia ist an dieser Stelle hinzuweisen: Die im Text verwendeten Namen der Schülerinnen und Schüler wurden mit Hilfe einer Liste beliebter Schweizer Vornamen jüngeren Datums anonymisiert: Anhand der Namen lässt sich lediglich auf das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler schliessen.

Die Schülerarbeiten beziehungsweise die Texte der Schülerinnen und Schüler werden in der Regel nicht als gescannte Bilder wiedergegeben, sondern transkribiert. Die Handschrift beeinträchtigt so nicht die Leserlichkeit der Texte, sie ist allenfalls durch Wortlaut und Schreibung, die beibehalten wird, eingeschränkt.

Die während der Aktion generierten Schülerdaten werden der Arbeit als elektronischer Anhang, nämlich auf CD-ROM, beigegeben. Dies ermöglicht Transparenz in Bezug auf die Materialgrundlage und die daraus gezogenen Schlüsse, ohne den Umfang der vorliegenden Printversion zu verdoppeln und damit,

auch aus ökologischer Sicht, unverhältnismässig aufzublasen. Ein der Arbeit beigefügter Inhaltsüberblick erschliesst das elektronische Material.

Auf ein Abbildungsverzeichnis wurde verzichtet. Die Herkunft der aus der Fachliteratur entnommenen Grafiken ist über das Kurztitelsystem und das Literaturverzeichnis eindeutig zu erschliessen. Die Materialien der Schülerinnen und Schüler sind ebenfalls am Ort eindeutig ausgewiesen.

Mitte März 2020 wurde in der Schweiz aufgrund der Covid-19-Pandemie der Ausnahmezustand durch den Bundesrat ausgerufen, wodurch das öffentliche Leben nahezu vollständig zum Erliegen kam. Die Schliessung der Schulen und Hochschulen hatte auf die vorliegende Arbeit keinen Einfluss, da die Unterrichtssequenz bereits im Januar durchgeführt wurde.

1. Theoretisch-methodischer Hintergrund

Als Einstieg werden die theoretisch-methodischen Grundlagen behandelt, die das Fundament für den Praxisteil der Arbeit bilden. Das erste Kapitel gliedert sich in vier Unterkapitel, die sich der Aktionsforschung, der Erziehungswissenschaft, der Geschichtsdidaktik und der Geschichtswissenschaft widmen.

1.1. Aktionsforschung

Zu Beginn wird dargelegt, was Aktionsforschung ist und wie den Ansprüchen der Aktionsforschung im Rahmen dieser in ihrem Umfang beschränkten Masterarbeit Genüge getan werden kann. Zudem wird erläutert, welchen Hintergrund das durchgeführte Forschungsanliegen hat und was zur Entwicklung der Forschungsfrage führte.

1.1.1. Grundlagen

Herbert Altrichter, Peter Posch und Harald Spann definieren Aktionsforschung in ihrem Grundlagenwerk *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* folgendermassen (2018, 11): «Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern» - und ergänzen: «Aktionsforschung soll Lehrkräften und Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen, Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen.»

Als Charakteristika der Aktionsforschung beschreiben Altrichter, Posch und Spann (2018, 13–18) folgende Punkte: Aktionsforschung wird von Betroffenen einer sozialen Situation durchgeführt, im vorliegenden Fall von Lehrerinnen und Lehrern, die ihren Unterricht erforschen. Die Fragestellungen leiten sich aus der Unterrichtspraxis und dem persönlichen Erfahrungsbereich der Forscherinnen und Forscher ab. Zentrales Merkmal der Aktionsforschung ist das In-Beziehung-Setzen von Aktion und Reflexion über einen längeren Zeitraum, was zu einem Kreislauf führt: Mit der Durchführung einer Aktion werden Information gesammelt, interpretiert und ausgewertet; als Ergebnis entstehen Verbesserungsideen und Handlungsstrategien, die wiederum in eine Aktion einfliessen. Idealerweise kommt es im Aktionsforschungsprozess zu aufeinanderfolgenden Aktions-Reflexions-Kreisläufen und damit längerfristigen Forschungs- und Entwicklungszyklen (Altrichter, Posch und Spann 2018, 13–15). Wichtig ist dabei, dass unterschiedliche Perspektive zum Tragen kommen – nicht nur die der beobachtenden Lehrperson, sondern auch die der Schülerinnen und Schüler – da durch deren Abgleich Entwicklungs- und Verbesserungspotenziale erschlossen werden können (Altrichter, Posch und Spann 2018, 15f.). Der Aktionsforschung liegt mit der Gewinnung von Erkenntnis aus den Reflexionsprozessen und der Entwicklung aus der Aktion heraus ein doppeltes Ziel zugrunde. Dies erfolgt unter dem Anspruch der Vereinbarkeit der Alltagsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern (Altrichter, Posch und Spann 2018, 17f.).

Die konkreten Rahmenbedingungen für diese Arbeit weichen in manchen Punkten etwas von dem skizzierten Modell ab: Die Forschungsfrage leitet sich im Wesentlichen, wie bei Altrichter, Posch und Spann beschrieben, aus der Unterrichtspraxis ab. Gleichzeitig prägt jedoch die Pädagogische Hochschule mit ihrem Lehrangebot den theoretischen Hintergrund entscheidend: Aufgegriffene Konzepte, Modelle und Theorien sind über sie vermittelt, nämlich durch den in den Modulen thematisierten Stoff sowie durch Coachingsituationen im Praktikumskontext – der Einfluss der Bildungsinstitution ist entsprechend hoch (vgl. auch Altrichter, Posch und Spann 2018, 49). Dies ist auch relevant für die geforderte Konfrontation mit unterschiedlichen Positionen, da Personen aus dem Lehrkörper der Pädagogischen Hochschule durch Gespräche mit Bezug auf den vorliegenden Masterarbeitsinhalt mittelbar und unmittelbar beratend in einer der dem externen Beobachter vergleichbaren Position rücken (Altrichter, Posch und Spann 2018, 15). Zudem ist darauf hinzuweisen, dass im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur ein Zyklus aus Aktion und Reflexion durchzuführen ist und damit die im Rahmen der Aktionsforschung eigentlich vorgesehene Zyklizität nur im Ansatz verwirklicht wird.

1.1.2. Entwicklung des Forschungsanliegens

Die beschriebene Verzahnung von persönlicher Unterrichtspraxis und der Immatrikulation an der Pädagogischen Hochschule Zürich schlagen sich in der Entwicklung der Fragestellung nieder und werden, um den Prozess zur Konkretisierung der Forschungsfrage transparent zu machen, folgend kurz umrissen.

Die Mitte April 2019 vorgelegte Projektskizze zur Masterarbeit trug den provisorischen Titel «Vorwissen und Präkonzepte von Lernenden als Grundlage für die Planung und Gestaltung von Unterricht» und zielte auf eine optimale Passung des Unterrichts an die Wissensbestände der Schülerinnen und Schüler ab. Ideengebend waren dafür die Funktionsweisen des Langzeitgedächtnisses, insbesondere des semantischen Gedächtnisses (Woolfolk 2014, 295), und die Arbeit mit Mental Maps und Alltagsvorstellungen im Geografieunterricht (Geiger 2017). Der Fokus sollte – vorbehaltlich eines noch nicht fixierten Stellenantritts an einer Sekundarschule – auf dem Schulfach RZG liegen. Seit Antritt einer festen Stelle ab August unterrichte ich dieses Fach wöchentlich drei Stunden (nach der Stundentafel des Kantons Schaffhausen zwei Stunden Geschichte und eine Stunde Geografie in der zweiten Klasse der Orientierungsschule). Im Herbstsemester 2019 konnte ich meine Unterrichtstätigkeit in Geschichte während des Fachpraktikums an der eigenen Klasse reflektieren und habe gleichzeitig mit der Lektüre von fachspezifischer Literatur zur Masterarbeit begonnen: Seit November führe ich ein Forschungstagebuch zu meinem Geschichtsunterricht in elektronischer Form (vgl. Altrichter, Posch und Spann 2018, 25f.) – Verweise darauf und Zitate daraus werden unter dem Ereignisdatum zitiert; durch die Lektüre zur Conceptual-Change-Forschung mit Fokus auf das Fach Geschichte (bes. Límon 2002 und Leinhardt/Ravi 2013) kristallisierte sich die Arbeit an einem vertieften Fachverständnis der Schülerinnen

und Schüler als lohnendes Feld für die Unterrichtspraxis heraus – aufgrund der thematischen Nähe und dem Schwerpunkt der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik ist zudem die Geschichtsbewusstseinsforschung einzubeziehen (Günther-Arndt 2006, 265–269).

Die Konkretisierung der Fragestellung für die Masterarbeit und der thematische Rahmen für die Aktion ergaben sich durch die Auswertung meines Geschichtsunterrichts und den Lehrplan.

1.1.2.1.Auswertung des Geschichtsunterrichts

Am 5. November 2019 führte ich eine Lektion zur Helvetischen Republik durch, bei der ich für das Fachpraktikum Geschichte eine Lernaufgaben der Schülerinnen und Schüler auswertete. Im Lehrmittel wurden divergierende Sichtweisen zur französischen Besetzung dargestellt (*Zeitreise 1*, 86f.), die die Schülerinnen und Schüler eigenständig bearbeiteten. Im Leistungsnachweis vermerkte ich folgende Punkte (Weikert 2019, 5.6):

> Fachlich fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler die Diskrepanz zwischen Quelle 1 und 2 wahrnehmen […] und die Worte des französischen Generals Brune als unwahr erkennen, nicht aber selbstständig den Schritt gehen, und dies auf seine Position als Exponent der französischen Besatzung zurückführen.
>
> Fachlich ist zu erkennen, dass die (emotionale) Identifikation mit Einzelpersonen gut gelingt und Widersprüche und Ungerechtigkeiten wahrgenommen werden. Gleichzeitig fehlt es aber an Bewusstsein und wohl auch an Wortschatz und Abstraktion, dies auf die Quellenlage zurückzuführen.

Entsprechende Beobachtungen machte ich auch in Vorbereitung auf die Aktion: Zum Stundenthema «Die Schweiz sucht eine gemeinsame Geschichte» (*Zeitreise 1*, 112f.) sollten die Schülerinnen und Schüler Stellung beziehen zur Aussage «Einen Staat haben wir, jetzt brauchen wir noch Schweizerinnen und Schweizer». Eine adäquate Kontextualisierung (Kantone als praktisch ausschliessliche Bezugspunkte für das Heimatgefühl der damaligen Schweizerinnen und Schweizer, «Kantönligeist») und damit ein angemessenes Verständnis der Frage gelang ihnen nicht, wie die Aussage, es hätte vielleicht nur Ausländer gegeben, belegt. Eine längere Diskussion über ihr Heimatgefühl war notwendig, um ihr Verständnis dafür zu wecken (*Forschungstagebuch*, 09.01.2020).

Dass die Schülerinnen und Schüler zudem über ein Fachverständnis von Geschichte verfügen, das nicht den Zielen einer zeitgemässen Didaktik entspricht, veranschaulicht eine Diskussion über die Lernziele nach einem Geschichtstest: Eine Schülerin äusserte die Einschätzung, bei Geschichte handle sich um ein Schulfach, bei dem es lediglich um das Auswendiglernen, nicht jedoch um das Verstehen von Sachverhalten gehe (*Forschungstagebuch*, 10.12.2019)

Aus diesen Beobachtungen geht hervor, dass die Schülerinnen und Schüler über ein unzureichendes Bewusstsein in der Arbeit mit Quellen verfügen und diese nicht selbstständig in ihren historischen Kontext setzen und kontextualisieren können. Die unterschiedlichen Perspektiven der Akteure erschliessen sich ihnen deswegen unzureichend. Mir war und ist es ein Anliegen, diesen wichtigen Aspekt im Geschichtsunterricht zu verbessern. Für die Aktion rückte damit die Arbeit mit Textquellen in den Fokus, bei der grundlegend die Methode der Quelleninterpretation eingeübt werden soll: Erst der bewusste Umgang mit dem historischen Material erlaubt eine Schärfung des Geschichtsbewusstseins der Schülerinnen und Schüler. Die Hoffnung ist, mit der Aktion auch einen Wahrnehmungswandel einzuleiten, der das Schulfach Geschichte stärker als Denkfach in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler verankert.

1.1.2.2.Lehrplan und Arbeitsstand der Klasse

Der Lehrplan und der Stand meiner Klasse in Bezug auf den zu vermittelnden Lernstoff gaben den Rahmen für die inhaltliche Ausgestaltung der Aktion. Vorausgehend ist anzumerken, dass durch die Umstellung vom Schaffhauser Lehrplan auf den Lehrplan 21 mit dem Schuljahr 2019/2020 einige Anpassungen im Jahresplan für eine zweite Orientierungsschulklasse nötig waren; dies erklärt, weshalb anders als eigentlich vorgeschlagen (vgl. *Lehrplan 21*, 340) im zweiten Oberstufenjahr noch das Thema «Die Schweiz im revolutionären Europa» und damit das 19. Jahrhundert behandelt wurde. Aus Gründen des Zeitplans für die Masterarbeit stand die Durchführung der Aktion im Januar vor den Sportferien an. Thematisch waren damit der Themenkomplex um die Bundesstaatsgründung 1848 und die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts vorgegeben.

1.1.2.3.Begründung für die eine Unterrichtssequenz zu Wilhelm Tell

Um nun unter dieser Stoffvorgabe fokussiert mit Quellen zu arbeiten und Aspekte des Geschichtsbewusstseins zu stärken, fiel die Entscheidung, eine Unterrichtssequenz zu Wilhelm Tell durchzuführen. Die Gründe dafür sind folgende:

(1) Die Figur von Wilhelm Tell übernimmt eine Scharnierfunktion: Im 19. Jahrhundert wurde unter Rückgriff auf die Geschichtsschreibung der Frühen Neuzeit öffentlich eine schweizerische Nationalgeschichte propagiert, die erlaubte, die Spannungen und Gegensätze, die im jungen Bundesstaat bestanden, ausser Acht zu lassen und sich auf eine gemeinsame Vergangenheit zu besinnen (Furrer 2004, 38f.). Gleichzeitig bleibt Wilhelm Tell bis heute ein zentraler Bezugspunkt für Wahlkampf- und Sonntagsreden, die die nationale Einheit der Schweiz beschwören. Damit ist es möglich, die Tell-Figur epochenübergreifend und multiperspektivisch zu beleuchten und die Konstruiertheit von Geschichte zu verdeutlichen.

(2) Wie kaum eine andere Gestalt aus der schweizerischen Geschichte beziehungsweise den schweizerischen Mythen ist für die Tell-Figur allgemeine Bekanntheit auch bei Schülerinnen

und Schülern vorauszusetzen (Windisch und Cornu 1988, 16). Dies ist eine notwendige Bedingung, um mit Alltagsvorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu arbeiten. Der Lebensweltbezug bietet zudem Anknüpfungspunkte im Wissen der Schülerinnen und Schüler, was eine Freisetzung von Motivation für das Thema erhoffen lässt.

(3) Der Tell-Mythos und seine Konstruktion sind fachlich relevant: Der *Lehrplan 21* fordert bereits für den zweiten Zyklus, dass Schülerinnen und Schüler «die Absicht von Sagen und Mythen erklären (z.B. Sage von Wilhelm Tell)» (NMG 9.4.d) und «den Gebrauch von Sagen und Mythen in der aktuellen Gegenwart kritisch reflektieren und deren Verwendung in der politischen Diskussion erkennen» (NMG 9.4.f) können. Als Folgekompetenzen im dritten Zyklus ist gesamthaft auf den Kompetenzbereich «Geschichtskultur analysieren und nutzen» (RZG 7) zu verweisen. Der thematische Bezug zur Entwicklung der Schweiz als Bundesstaat (RZG 5.1.b), an die die Sequenz zu Wilhelm Tell anknüpfen soll, bleibt bestehen. Entsprechend bieten auch die Lehrmittel aktuelles und für die Zielstufe aufbereitetes Material, das sich als Arbeitsgrundlage verwenden lässt (vgl. *Zeitreise 1*, 112f., *Gesellschaften im Wandel 70f., Menschen in Zeit und Raum 8*, 102f.).

1.2. Erziehungswissenschaft: Conceptual-Change-Forschung

1.2.1. Grundlagen

Unter dem Begriff ‹Conceptual Change› werden «Prozesse der Veränderung von Wissensstrukturen» (Stark 2003, 133) subsumiert; Wolfgang Schnotz (2006, 77) überträgt den Begriff allgemein mit ‹Wissensveränderung›. Obwohl das englische ‹concept› üblicherweise als ‹Begriff› ins Deutsche übertragen wird, sind im Rahmen der Conceptual-Change-Forschung damit ‹Vorstellung›, ‹Idee› oder ‹Konzept› gemeint. Die auch zu findende Übersetzung ‹Konzeptwechsel› gilt nicht als angemessen, da – wie Reinfried betont – Konzepte oder Vorstellungen «Gedanken, Bewusstseinsinhalte, Erinnerungen, Erwartungen, Ideen und Wissensstrukturen» seien, die nicht einfach ausgewechselt werden könnten; vielmehr seien «Veränderungen des begrifflichen Verständnisses» gemeint (2010, 4–5; vgl. Günther-Arndt 2006, 253).

Grundlage der Conceptual-Change-Forschung bildet die Unterscheidung zwischen zwei Wissenssystemen, einerseits dem naiven Wissen oder dem Alltagswissen, das sich aus der lebensweltlichen Erfahrung speist, und andererseits dem wissenschaftlichen Wissen, das seinen Ursprung in wohlfundierter Theorie hat (Günther-Arndt 2006, 253; Reinfried 2010, 2; Vosniadou 2013, 13). Da beide Wissenssysteme oft unvereinbar sind oder sich widersprechen, beschäftigt sich Conceptual Change mit der Reorganisation von Wissen. Dabei werden die Wissensbestände, deren Anpassung als notwendig angesehen wird, entweder wertend als «Fehlkonzepte» oder neutral als «alternative konzeptionelle Bezugsrahmen bezeichnet» (Schnotz 2006, 77). Wie sich die beiden Wissenssphären zueinander verhalten und welchen Wert man den Alltagsvorstellungen beimisst, bildet einen Kernpunkt des Forschungsfeldes. Als typisches und vielzitiertes Beispiel kann auch an dieser Stelle auf die unterschiedlichen Vorstellungen vom Erdmodell verwiesen werden. Aufgrund ihrer Alltagserfahrungen halten Kinder die Erde für eine Scheibe – dies ist beim Lernen ihr initiales Modell. Die Vermittlung des wissenschaftlichen Modells von der Erde als Kugel führt in der Regel über Zwischenschritte, die widersprüchlich erscheinen. Betrachtet und erforscht man die Inkonsistenzen genauer, zeigt sich, dass die Kinder durchaus in sich logische synthetische Erdmodelle gebildet haben, die zwischen der initialen Alltagsvorstellung und dem wissenschaftlichen Modell anzusiedeln sind: Beispielsweise stellen sich Kinder die Erde als Hohlkugel mit ebenen Boden im Innern vor und können so nebeneinander behaupten, man könne nicht von der Erde herunterfallen, und gleichzeitig, man könne es doch – nämlich wenn man sich nicht im Innern der Hohlkugel befinde, sondern auf der Unterseite der Hohlkugel (Schnotz 2006, 79, vgl. Halldén et al. 2002, 140–145). Es ist deshalb nicht ausreichend, nur zwischen ‹richtigen wissenschaftlichen› und ‹falschen alltagsbasierten› Wissensbeständen zu unterscheiden, vielmehr gilt es auch den Kontext zu beachten, in dem Wissen zur Anwendung kommt: Das Konzept ‹multiplizieren macht Zahlen

grösser› gilt zumindest für alle natürlichen Zahlen und ist weitgehend alltagstauglich; erst wenn mit rationalen und reellen Zahlen operiert wird, erweist es sich als falsch (Stark 2003, 137).

1.2.2. Forschungsgeschichte und zentrale Ansätze

Auf die Geschichte der Conceptual-Change-Forschung muss nicht ausführlich eingegangen werden. Gleichwohl wird folgend ein konziser Überblick über wesentliche Entwicklungen gegeben, um zu verdeutlichen, wo die theoretischen Anknüpfungspunkte für diese Arbeit liegen.

In der Entwicklungspsychologie stellen die Forschungen von Jean Piaget (1896–1980) und Lew Wygotski (1896–1934) zur kognitiven Entwicklung ein zentrales Fundament dar. Piaget beschreibt die Prozesse der Assimilation und der Akkommodation beim Wissenserwerb: Bei der Assimilation wird neues Wissen in bereits bestehende Wissenbestände im Gehirn eingeordnet, bei der Akkommodation werden Wissenbestände im Gehirn aufgrund der Konfrontation mit neuen Informationen angepasst. Nach Piaget befindet sich der Mensch im Stadium des Äquilibriums, wenn er ein vorhandenes Wissensschema auf eine Situation anwenden kann; passen vorhandene Schemata nicht, spricht er von einem Disäquilibrium beziehungsweise Ungleichgewicht, das der Mensch auszugleichen trachtet (Schnotz 2006, 77; Woolfolk 2014, 37f.): Es kommt also zu Wissensveränderungen. Wygotski vertritt in seinem soziokulturellen Ansatz einen Ko-Konstruktionsprozess von Wissen (Woolfolk 2014, 53f.) und unterscheidet naive und wissenschaftliche Konzepte; Aufgabe der Schule sei es, diese beiden unterschiedlichen Begriffssysteme zusammenzuführen, indem Alltagserfahrungen und kohärentes (wissenschaftliches) Wissen verbunden werden (Schnotz 2006, 77f.). Den Begriff des ‹Conceptual-Change› führte erstmals Thomas S. Kuhn 1962 (*The Structure of Scientific Revolutions*) in Verbindung mit seiner Analyse von Paradigmenwechseln ein; George Posner, Kenneth Strike, Peter Hewson und William Gertzog («Accommodation of a Scientific Conception: Towards a Theory of Conceptual Change». In *Science Education* 66 (1982), 211-227) erkannten die Relevanz dieses Themas für das Lernen von wissenschaftlichem Wissen und der Tilgung von Fehlkonzepten bei den Lernenden (Vosniadou 2013, 11). Bis zur Jahrtausendwende hat sich die Conceptual-Change-Forschung zu einem breiten und verzweigten Wissenschaftsfeld entwickelt, sodass Robin Stark (2003, 133f.) von einer «beeindruckende[n], aber auch verwirrenden Vielfalt von Ansätzen» schreibt und die Metapher vom ‹Dschungel› bemüht.

Grundsätzlich werden die beiden defizitorientierten kognitiven Ansätze von Stella Vosniadou – der Rahmentheorieansatz – und von Michelle Chi – der Kategorisierungsansatz – unterschieden und von situierten Ansätzen wie dem Kontextmodell von Silvia Caravita und Ola Halldén abgegrenzt. Während Vosniadou Conceptual-Change als schrittweise Anpassung mentaler Modelle beschreibt, unterscheidet Chi die drei ontologischen Kategorien ‹Dinge›, ‹Prozesse› und ‹mentale Zustände› voneinander und definiert Conceptual-Change als Neuzuweisung eines Konzepts von einer dieser ontologischen

Kategorie zu einer anderen (Stark 2003, 135, vgl. Günther-Arndt 2006, 254f. und Reinfried 2010, 6–11). Caravita und Halldén kritisieren an diesen Modellen den fehlenden Einbezug des Zusammenhangs, in dem das Wissen angewendet wird, und legen mit dem Kontextmodell einen alternativen Ansatz vor, bei dem zwischen Alltagskontext und wissenschaftlichem Kontext unterschieden und in drei Abstraktionsebenen gegliedert wird. Auf der basalen Ebene ist dabei zwischen Praxis und Empirie zu unterscheiden, auf der mittleren zwischen allgemeinen Annahmen und Handlungswissen und zwischen theoretischen Konzepten, auf der höchsten Abstraktionsebene zwischen Weltanschauungen und übergeordnetem theoretischem Kontext (Stark 2003, 140; Caravita und Halldén 1994, 106–108):

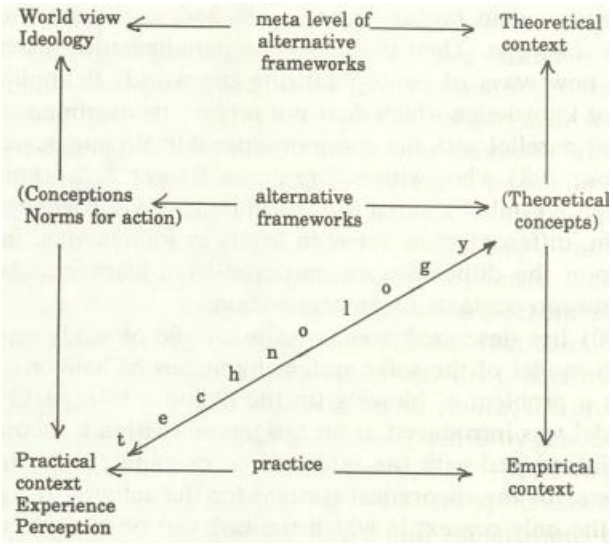


Abb. 1: Caravita und Halldén 1994, 108

Zu Schwierigkeiten und Missverständnissen kommt es, wenn die beiden Wissenskontexte vermischt werden und Lernende und Lehrende Unterschiedliches erwarten:

> When in instruction we introduce examples from the students‘ everyday experiences, we expect the students to interpret the situation in its empirical context, i.e., we want the students to observe only those particular aspects of the situation that are of relevance within a given theoretical framework. These was often different from the aspects that figure in practical contexts. In practical context we deal with aspects that have relevance for our acting in the world, or we apprehend aspects that can be assimilated into body of knowledge we already possess (Caravita und Halldén 1994, 107).

In der Schule kommt es nach diesem Modell folglich zu Lernschwierigkeiten, wenn Schülerinnen und Schüler Erklärungen im wissenschaftlichen Kontext liefern sollen, dabei aber auf ihr Alltagswissen zurückgreifen (vgl. Günther-Arndt 2006, 257 oder Reinfried 2010, 14).

In einem Ausblick äusserte Robin Stark in seinem wichtigen und nunmehr bald zwanzig Jahre alten Aufsatz zur Forschungsgeschichte die Prognose, «dass sich kognitive und situierte Conceptual-Change-Ansätze weitgehend unabhängig voneinander weiterentwickeln» würden, wobei nach einer langjährigen Fehde zwischen den Ansätzen wohl von «einer ‹friedlichen›, aber weitgehend hermetischen Koexistenz» auszugehen sei (Stark 2003, 141). Die neueren Auflagen des *Handwörterbuches Pädagogische Psychologie* vermitteln dagegen eher den Eindruck, dass Conceptual-Change aus dem Fokus der aktuellen Debatten tritt: Seit der vierten Auflage von 2010 ist der Artikel von Wolfgang Schnotz zu diesem Lemma ersatzlos gestrichen (vgl. Rost 2010).

1.2.3. Conceptual Change und Geschichte

Abschliessend bleibt zu verorten, welcher Conceptual-Change-Ansatz sich für die Vermittlung von Geschichte am besten fruchtbar machen lässt. Dabei ist zwischen der wissenschaftlichen Disziplin und dem Schulfach zu unterscheiden.

Zunächst ist es instruktiv, den Fachbereich «Räume, Zeiten, Gesellschaften» des Lehrplans 21 in den Blick zu nehmen, in dessen Rahmen Geschichte – neben Geografie und Politik – an der Oberstufe der Volksschule unterrichtet wird, und auf Conceptual-Change-Ansätze innerhalb der Fachsystematik von Geografie zu fokussieren. Es sei grundsätzlich schwierig, «für die Fachwissenschaft Geographie eine konsensfähige Definition zu formulieren», so Reinhard Hoffmann unter Verweis auf die beiden tragenden und sehr unterschiedlichen Säulen des Fachs, die Physische Geografie und die Humangeografie (Hoffmann 2017, 26). Für die Geografie liegt, so Reinfried (2010, 2–3) eine Vielzahl von «Studien zu Schülervorstellungen zu physisch-geographischen Konzepten» vor, da die Conceptual-Change-Forschung ihren Ursprung in den Naturwissenschaften hat. Auf das prototypische Beispiel zum Forschungsfeld, das Kugelmodell der Erde, wurde oben eingegangen – es lässt sich scharf umreissen und man kann eindeutig zwischen richtig und falsch unterscheiden. Für viele humangeografische Konzepte wie ‹Stadt›, ‹Landschaft› oder ‹Globalisierung›, so Reinfried, gilt dies jedoch nicht, sie seien «unscharf oder nicht eindeutig definiert» (Reinfried 2010, 16). Auf die Parallele zur Geschichtswissenschaft verweist sie selbst: Wie Studien zeigten, überfordern die Schülerinnen und Schüler vor allem Perspektivwechsel, «subjektive Metakonzepte wirken wie ein Filter auf das Verstehen» (Reinfried 2010, 17). Die Geschichte als Wissenschaft verfügt also wie die Humangeografie über eine offene Struktur und unterscheidet sich damit von der geschlossenen Struktur der Naturwissenschaften (Halldén 1997, 203): Historische Begriffe sind kontextgebunden und wandelbar – Limón spricht von «ill-defined categories» - und verweist beispielhaft auf das Bedeutungsspektrum von ‹Revolution›: Der Begriff sei kaum von ‹Revolte› abzugrenzen; inwiefern habe eine ‹wirtschaftliche Revolution› als Unterbegriff von ‹Revolution› zu gelten; handle es sich beim Internet um eine Revolution? – oder bei der Entdeckung des Feuers? (Limón 2002, 261; vgl. Günther-Arndt 2006, 263).

Die Geschichte hat sich früh als eigenständige Wissenschaft etabliert. Als ihr Ursprung gilt das Proömium zu Herodots Historien aus der Mitte des fünften vorchristlichen Jahrhunderts: «Herodotos aus Halikarnassos hat diese Nachrichten gesammelt und aufgezeichnet, damit nicht, was die Menschen getrieben, was Griechen und Barbaren Großes und Bewunderungswürdiges geleistet, und weshalb sie miteinander Krieg geführt, mit der Zeit verwischt und vergessen würde» (Herodot 1, proöm). Der Autor gibt sich und seine Herkunft zu erkennen und legt seine Position und Absichten, die er mit seinem Werk verfolgt, offen dar (Leinhardt und Ravi 2013, 254). Abgesehen von diesen einfachen Grundsätzen verfügt die moderne Geschichtswissenschaft, anders als die Naturwissenschaften, nicht über von einer Forschungsmehrheit akzeptierte Paradigmen im Sinne von Thomas S. Kuhn, sondern operiert mit sich teils bekämpfenden Schulmeinungen oder Basistheorien (Limón 2002, 266–271; vgl. Günther-Arndt 2006, 264): dem Historismus (Leopold von Ranke), dem historischen Materialismus (Karl Marx und Friedrich Engels), sozialwissenschaftlich geprägten Ansätzen (Max Weber), der Annales-Schule (Lucien Febvre und Marc Bloch) oder postmodernen Deutungen (ausführlich Pandel 2013, 61–84). Aus den Quellen – der referierten Geschichte – entsteht durch ihre Deutung im Rahmen der Basistheorien schliesslich dargestellte Geschichte, wie Pandel (2013, 86) beschreibt. Die Aufgabe des Historikers liegt in der Erzählung, auf die in der Geschichtswissenschaft als Narrativität Bezug genommen wird: «Das Grundmuster der Narratio besteht darin, dass es mindestens zwei verschiedene, zeitlich differente Ereignisse sinnhaft so verknüpft, dass sprachlich eine Verlaufsstruktur entsteht» (Pandel 2013, 92). Herodot hat dies als Erster geleistet.

In Schulbüchern beziehungsweise Lehrmitteln, den wichtigsten Medien des Geschichtsunterrichts (vgl. Rüsen 1994, 156), bildet sich diese Kontroversität und Deutungsbedürftigkeit der Quellen, die zu ‹Geschichte› zusammengefügt werden, in aller Regel allerdings nicht ab: «In school instruction, usually only one conception of history is presented and the interpretations of evidence and events accepted in the classroom are treated as being unequivocal in order to construct the historical narrative that is to be learned and that is the object of assessment» (Halldén 1997, 203, vgl. Limón 2002, 270 sowie Leinhardt und Ravi 2013, 264f.). Zu dieser Problematik bei der Vermittlung von Geschichte kommt hinzu, dass Schülerinnen und Schüler andere Deutungs- und Verstehensmuster heranziehen als ihre Lehrpersonen: Während Lehrerinnen und Lehrer Erklärungen für historische Sachverhalte oft auf der Strukturebene suchen, ignorieren Schülerinnen und Schüler unpersönliche Strukturen in der Regel komplett und neigen zu vereinfachenden und verzerrenden Personalisierungen und Personifikationen (Halldén 1997, 205–207, vgl. Günther-Arndt 2018, 29). Um mit den grundlegenden Begriffen der Conceptual-Change-Forschung zu sprechen: Die Schülerinnen und Schüler ziehen für ihr Verständnis von Geschichte ihr Alltagswissen heran, während sich die Lehrpersonen oft vergeblich um die Vermittlung des wissenschaftlichen Wissens bemühen. Günther-Arndt (2018, 33) stellt die unterschiedlichen Herangehensweisen an die Geschichte folgendermassen gegenüber:

Schülervorstellungen (intentionales Verständnis)	Vorstellungen von Geschichtslehrern und Historikern (theoretisches Verständnis)
linear-eindimensional, Personalisierung von Strukturen, kein Verständnis für unterschiedliche Kontexte, äußerlicher Perspektivenwechsel, monokausale Erklärungen, persönliche Motive ...	Struktur, Kontext, Randbedingungen, Handlungs- und Entscheidungsalternativen, Ursachen und Folgen, multikausale Erklärungen, Situationsanalyse ...
fehlende Distanz zur Vergangenheit, Analogie	Differenz von Vergangenheit und Gegenwart, Vergleich
„wie es eigentlich gewesen ist": Wirklichkeit und Wahrheit	Prozess der Interpretation, Deutung
Generalisierung	Historisierung
Referenzsystem: Gegenwart	Referenzsystem: Vergangenheit

Abb. 2: Günther-Arndt 2018, 33

Fehlendes Einfühlungsvermögen und die Unfähigkeit, unterschiedliche Perspektiven zu erkennen, weil heute gültige Massstäbe zur Deutung der Vergangenheit herangezogen werden, verunmöglichen es Schülerinnen und Schülern, die Alterität von Geschichte zu erkennen (Limón 2002, 281; Günther-Arndt 2006, 267; vgl. auch Völkl 2007, 49.51).

Da nun einerseits die Geschichtswissenschaft mit offenen und mehrdeutigen Begriffen operiert, bei denen die Abgrenzung zwischen lebensweltlichem und wissenschaftlichen Verständnis unklar bleibt, und andererseits im Schulunterricht Alltags- und Wissenschaftskontext in Konflikt geraten, bietet sich das oben ausführlicher dargestellte Kontextmodell von Caravita und Halldén für die Arbeit mit Conceptual-Change-Ansätzen besonders an, wie Hilke Günther-Arndt betont, da es beide Wissenskontexte gleichberechtigt nebeneinander stellt und miteinander ins Gespräch bringt (Günther-Arndt 2006, 260). Dieser situierte Ansatz, der Alltagswissen nicht automatisch als ‹Fehlkonzept› entwertet, sondern Anknüpfungspunkte an wissenschaftliche Wissensstrukturen sucht, gilt deswegen für das Schulfach Geschichte als am vielversprechendsten.

Wie mithilfe von Conceptual Change konkret gewinnbringend im schulischen Geschichtsunterricht gearbeitet werden kann, zeigen Limón sowie Leinhardt und Ravi auf unterschiedliche Weise auf: Limón rät dazu, vor allem an den *second-order-concepts* der Schülerinnen und Schüler zu arbeiten, zu denen sie unter anderem ‹Zeit›, ‹Raum›, ‹Wandel›, ‹Quelle› oder ‹Erzählung› rechnet, da diese die Geschichtsdeutung der Schülerinnen und Schüler unbewusst steuern (Limón 2002, 284, vgl. 263). Leinhardt und Ravi fordern auf, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass ihre Lebenswelt aus Geschichten besteht und dass die Erzählung dieser Geschichten absichtsvoll ist und von ihren Urhebern gesteuert wird (Leinhardt und Ravi 2013, 266).

1.3. Fachdidaktik Geschichte: Geschichtsbewusstseinsforschung

Im vorausgehenden Kapitel standen Conceptual-Change-Ansätze im Rahmen der Erziehungswissenschaft im Mittelpunkt und es wurde ihre Anwendbarkeit im Schulfach Geschichte erörtert. Der Fokus ist nun graduell zu verschieben und auf die fachdidaktischen Zielvorgaben zu richten, die mit dem schulischen Geschichtsunterricht erreicht werden sollen. Hierbei gilt es auch, die Anliegen der Conceptual-Change-Forschung von der ihr ähnlichen Geschichtsbewusstseinsforschung abzugrenzen.

1.3.1. Vom Lernfach zur Kompetenzorientierung

Wie für viele andere Fächer stellte die PISA-Studie aus dem Jahr 2000 einen entscheidenden Wendepunkt für die Geschichtsdidakik dar, auch wenn der Geschichtsunterricht nicht direkt von der Untersuchung erfasst wurde: Die mit ihr einhergehende Orientierung an Bildungsstandards und Kompetenzen führte zu einer didaktischen Neuausrichtung innerhalb des Schulfachs Geschichte (Pandel 2005, 6f.; vgl. Schönemann 2018b, 63f.). Eine «über Jahrzehnte hinweg bildungspolitisch dominierend[e] Orthodoxie», die das ‹Faktenlernen› unter Betonung der Wichtigkeit der Inhalte in den Mittelpunkt gestellt hatte, musste ihre Position zugunsten von curricularen Reformen aufgeben; Pandel forderte damals: «[B]ei einer Vermittlung von bloßem Ereigniswissen kann Schule nicht stehenbleiben» (Pandel 2005, 7) und verwies auf ‹Geschichtsbewusstsein› als fachspezifische Zielvorgabe für das Schulfach Geschichte (Pandel 2005, 8). Dieses beschrieb Jörn Rüsen Mitte der 1990er Jahre «als die mentale Tätigkeit der historischen Erinnerung […], die die Erfahrung der Vergangenheit deutend so vergegenwärtigt, daß gegenwärtige Lebensverhältnisse verstanden und Zukunftsperspektiven der Lebenspraxis erfahrungskonform entwickelt werden können» (Rüsen 1994, 159). Hansjürg Pandel entwickelte ein strukturanalytisches Modell des Geschichtsbewusstseins, welches er wie Rüsen als «mentale Struktur» begreift, und das in der Folge weite Verbreitung gefunden hat und das auch zentral in der geschichtsdidaktischen Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich ist (Schönemann 2018a, 16; *Lernobjekt Geschichtsbewusstsein*). Seine wesentlichen Aspekte werden deshalb im Weiteren skizziert.

1.3.2. Geschichtsbewusstsein nach Pandel

Hans-Jürgen Pandel beschreibt sein Modell (Pandel 2005, 8–23 und 2013, 137–150) selbst folgendermassen: «Geschichtsbewusstsein besteht analytisch gesehen aus sieben aufeinander verweisenden und vielfach kombinierbaren Dimensionen. Keine der hier aufgeführten Bewusstseinsdimensionen steht für sich allein, es handelt sich um keine Auflistung, sondern eine ständige Verknüpfung der einzelnen Dimensionen» (Pandel 2013, 137, vgl. 2005, 9). Er visualisiert das Modell folgendermassen:

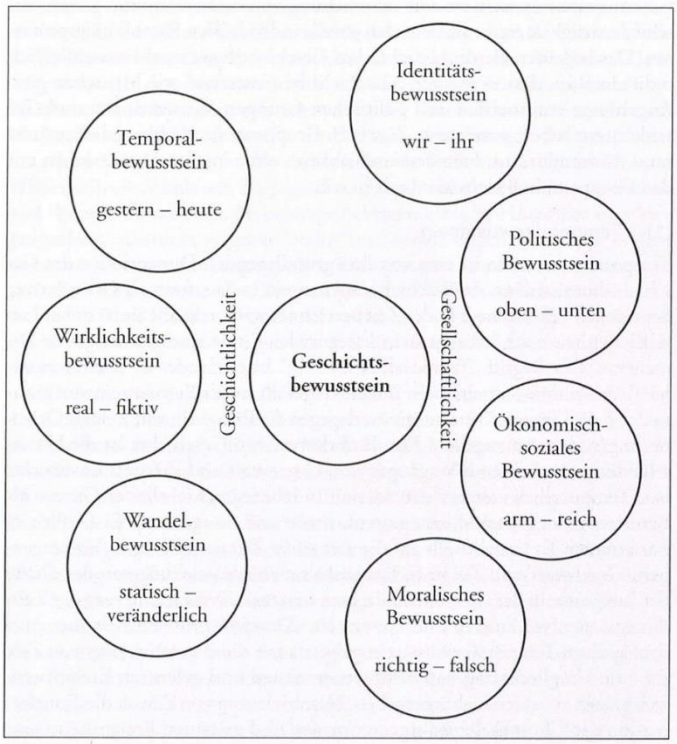


Abb. 3: Pandel 2013, 137

Pandels Modell des Geschichtsbewusstseins ruht auf den drei Basiskategorien Temporalbewusstsein, Wirklichkeitsbewusstsein und Wandelbewusstsein, deren In- und Miteinander die Erkenntnis von Geschichtlichkeit ermöglicht (Pandel 2005, 15 und 2013, 142). Das Temporalbewusstsein beschreibt die Fähigkeit, mit Zeit als Orientierungssystem umzugehen und Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft voneinander abzugrenzen; das Wirklichkeitsbewusstsein unterscheidet Reales von Fiktivem; das Wandelbewusstsein steht für die Annahmen darüber, was in welcher Zeitspanne veränderbar ist (Pandel 2005, 10f.13 und 2013, 138.140.142).

Auf dieser Grundlage aufbauend stehen die vier Kategorien Identitätsbewusstsein, politisches Bewusstsein, ökonomisches Bewusstsein und moralisches Bewusstsein für die historische Gesellschaftlichkeit (Pandel 2005, 15 und 2013, 142). Identitätsbewusstsein veranschaulicht die Selbstwahrnehmung von Individuen und Kollektiven im Zeitverlauf trotz Veränderungen als Einheit; politisches Bewusstsein steht für die Durchdringung der Gesellschaft mit Macht und deren asymmetrische Verteilung; ökonomisch-soziales Bewusstsein zeigt die Stratifikation von Gesellschaften auf; moralisches Bewusstsein ermöglicht, in Orientierung an sozialen Normen und nicht willkürlich zwischen ‹gut› und ‹böse› zu unterscheiden (Pandel 2005, 15.17f.20 und 2013, 143.145f.148).

Explizit schliesst Pandel auch die Emotionalität in das Geschichtsbewusstsein ein, indem er darauf hinweist, dass die Wahrnehmung von geschichtlichen Sachverhalten oft von Gefühlen durchdrungen ist,

und führt auf begrifflicher Ebene Worte wie ‹Nationalgefühl›, ‹Nationalstolz› oder ‹Vaterlandsliebe› an (Pandel 2013, 148).

Folgende Beispiele verdeutlichen, wie das Zusammenspiel der aufgezählten Dimensionen nach Pandel das Geschichtsbewusstsein von Schülerinnen und Schülern illustriert. Bärbel Völkl referiert ein Unterrichtsgespräch einer sechsten Klasse zum Thema Altsteinzeit, die sich mit archäologischen Funden auseinandergesetzt hat und auf das Alltagsleben der Menschen schliessen soll: Die Schülerinnen und Schüler vermuten, dass die Männer auf die Jagd gingen, während die Frauen die Wäsche wuschen und sich um Haushalt und Kinder kümmerten. Die Kinder übertragen die ihnen vertrauten Rollenmodell auf die Vergangenheit; sie sind nicht in der Lage, die Perspektive zu wechseln und die Andersartigkeit der Vergangenheit zu erkennen. Dies erschwert die Formung des Geschichtsbewusstseins in Bezug auf die Dimensionen Identitätsbewusstsein (Geschlechterbewusstsein) und Wandelbewusstsein: Geschlechterrollen werden nicht als gesellschaftlich ausgehandelt und als wandelbar wahrgenommen (Völkl 2007, 49–51). Christian Mathis und Kristine Gollin beschreiben die Wahrnehmung des Stanser Winkelried-Denkmals durch Fünft- und Sechstklässler; ihre Beobachtungen sind nicht zuletzt wegen des thematischen Bezugs der Aktion zur Schweizer Befreiungsgeschichte von Interesse. Mathis und Gollin stellen grundsätzlich fest, dass sich die Schülerinnen und Schüler «stark von subjektiven Alltagserfahrungen leiten lassen» (Mathis und Gollin 2015, 93). Das Denkmal nehmen die Schülerinnen und Schüler als direktes Abbild einer historischen Erzählung und nicht als Deutung wahr; die drei Figuren müssen ihrer Ansicht nach für konkrete Personen stehen. Besondere Mühe macht ihnen die Bestimmung Winkelrieds, da sie den tödlich von Speeren getroffenen Mann nicht mit ihrem Konzept eines Helden in Verbindung bringen können (Mathis und Gollin 2015, 93–96). Auch hier verhindern das Alltagswissen der Schülerinnen und Schüler ein tieferes Verständnis und eine angemessene Deutung im Rahmen des Wirklichkeitsbewusstseins und des Identitätsbewusstseins.

1.3.3. Conceptual Change, Geschichtsbewusstsein, Geschichtskultur

Die vorausgehend geschilderten Beispiele der Schülerinnen und Schüler, die Geschichte unter Zuhilfenahme ihres Alltagswissens deuten und Schwierigkeiten haben, ihr Wissen in ‹wissenschaftliches Wissen› zu überführen, verdeutlichen, wie nahe Conceptual Change und Geschichtsbewusstsein beieinander liegen. Der Abgrenzung halber werden die Unterschiede zwischen den beiden Konzepten, die in der Fragestellung und der Erkenntnisabsicht liegen, thematisiert (vgl. Günther-Arndt 2006, 265–269). Auch wird der Zusammenhang zwischen Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur erläutert.

Die Forschungen zum Geschichtsbewusstsein konzentrieren sich auf den Entwicklungsstand des Geschichtsbewusstseins bei Kindern und Jugendlichen und untersuchen deren historische Sinnbildungsprozesse. Manche Studien kommen hierbei zu erstaunlich positiven Befunden. Conceptual-Change-

Ansätze beschäftigten sich, wie Günther-Arndt beschreibt, «gegenstandsspezifischer und unterrichtsbezogener, wie Schüler bestimmte historische Ereignisse oder Prozesse verstehen» (Günther-Arndt 2006, 266). Ihr Schwerpunkt liegt also darauf, wie Alltagskonzepte historisches Verstehen erschweren und wie durch Unterricht die Schülervorstellungen durch wissenschaftliche Konzepte verändert werden können. Zur Illustration führt Günther-Arndt das Beispiel einer Zwölftklässlerin eines gymnasialen Leistungskurses Geschichte an, die in einem Interview zu ihren Vorstellungen zu Entwicklung von Städten befragt wurde: Die Schülerin kann die Epochenbegriffe Mittelalter und Aufklärung in die richtige Reihenfolge bringen und ihre wesentlichen Merkmale beschreiben; sie zeigt damit durchaus ein entwickeltes Geschichtsbewusstsein. Gleichzeitig sind ihre Erklärungen für das Handeln der Menschen von ihren lebensweltlichen Erfahrungen geprägt und damit nicht wissenschaftlich akkurat, sondern präsentisch gefärbt. Anders als Conceptual Change fokussiert die Forschung zum Geschichtsbewusstsein also auf lebensweltliche Verhältnisse zur Geschichte, etwa auf Geschichte als Erlebnis, als Identitätsvergewisserung oder als Zukunftsprojektion (Günther-Arndt 2006, 267–269).

Dieser letzte Punkt macht noch eine Ergänzung nötig, nämlich eine Verhältnisklärung der Begriffe Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur. Nachdem in der Fachdidaktik in Folge der PISA-Studien das Geschichtsbewusstsein in den Mittelpunkt des Arbeitens trat, entwickelte sich gleichzeitig mit der Untersuchung der gesellschaftlichen Geschichtskultur ein neues Forschungsfeld: Indem die Geschichtsdidaktik sich nicht mehr allein als Schulfachdidaktik verstand und den ausserschulischen und alltagskulturellen Umgang mit Geschichte einbezog, weitete sich ihre Perspektive auf die Gesamtgesellschaft (Schönemann 2018a, 16f.). In der Geschichtsdidaktik spricht man heute von Geschichtsbewusstsein, wenn man das individuelle Konstrukt einer Einzelperson meint. Geschichtskultur bezeichnet dagegen ein kollektives Konstrukt, nämlich wie sich Geschichte gesamtgesellschaftlich spiegelt. Dass sich Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur gegenseitig bedingen, ist evident: Ersteres entsteht durch einen Internalisierungs- und Sozialisationsprozess und wird von aussen nach innen aufgebaut, letzteres repräsentiert einen Externalisierungsprozess, der sich in Festen, Jubiläen oder Denkmälern manifestiert (Schönemann 2018a, 17f.).

1.4. Geschichtswissenschaft: Tell-Legende und Apfelschuss

Im Mittelpunkt der Aktion, die im Unterricht durchgeführt werden soll, steht die Figur Wilhelm Tell. Ihre Eignung für das Unterfangen wurde bereits eingangs skizziert (vgl. Kap. 1.1.2.3). Da jeder Geschichtsunterricht auf einer soliden Faktenbasis stehen muss, die üblicherweise in der Sachanalyse erarbeitet wird, erfolgt an dieser Stelle ein geschichtswissenschaftlicher Abriss des der Aktion zugrundeliegenden Stoffes (vgl. Bürgler/Hediger 2018, 33; Thünemann 2018, 207). Zuerst wird ein Überblick über die historische Entstehung des Tell-Mythos gegeben und dann seine Rezeptionsgeschichte beleuchtet. Abschliessend werden die schulischen Lehrmittel in den Blick genommen und auf ihre Tauglichkeit für die Aktion untersucht.

1.4.1. Frühneuzeitliche Historiographie

«Es ist nicht besonders originell festzuhalten, dass Wilhelm Tell nie existiert hat», leitet Thomas Maissen das Kapitel zum eidgenössischen Nationalhelden in seinem Buch *Schweizer Heldengeschichten* ein, das die helvetischen Mythen analysiert und dekonstruiert, und weist darauf hin, dass die Zweifel an Tells Existenz fast ebenso alt seien wie der Mythos selbst (Maissen 2015, 63; vgl. Windisch und Cornu 1988, 13). Die Genese der Legende lässt sich folgendermassen nachzeichnen: Für das 13. und 14. Jahrhundert, also die Zeit, in der Wilhelm Tell gelebt haben soll, fehlen zeitgenössische Quellen. Erstmals taucht die Tell-Figur als Teil der Befreiungslegende im von Hans Schriber um 1470/74 verfassten Weissen Buch von Sarnen auf, das allerdings erst 1854 im Obwaldner Staatsarchiv wiedergefunden wurde. Der Fund löste nochmals eine gewisse Euphorisierung in Bezug auf die mögliche Historizität des Nationalhelden aus. In der Frühen Neuzeit bekannt war die Sagenfigur über das sogenannte ‹Tellenlied› (um 1477); die Version des Weissen Buchs von Sarnen wurde von der Historiographie tradiert, nämlich von Peterman Etterlin (*Kronica von der loblichen Eydtgnoschaft*, 1507), einflussreich von Aegidius Tschudi (*Chronicon Helveticum*, 1534–1536, publiziert erst 1734–1736) und von Johannes von Müller (*Schweizer Geschichte*, 1786–1808). Friedrich Schiller schliesslich verschaffte Wilhelm Tell mit seinem Drama Weltruhm; dieser Text bildet auch die Grundlage für Gioachino Rossinis populäre Oper (Maissen 2015, 63–64; Windisch und Cornu 1988, 13f.; de Capitani 2013; vgl. Furrer 2004, 38).

Hans Schriber gestaltete die Befreiungslegende als Rahmenerzählung zu von ihm überlieferten Urkunden und Verträgen. Anlass für seine schriftstellerische Leistung, die Thomas Maissen als «durchaus kreati[v]» bewertet und im Einklang mit der Vorliebe der Humanisten für Ursprungsgeschichten von Völkern sieht, waren die in seiner Zeit nicht lange zurückliegenden Auseinandersetzungen mit den Habsburgern, die mit der «Ewigen Richtung» von 1474 jedoch einem stabilen Friedensschluss gefunden hatten. Maissen bilanziert, dass «[d]ie Befreiungssage […] sehr wahrscheinlich als eine Warnung davor [entstand], sich mit den Habsburgern einzulassen, denn sie seien von jeher der Eidgenossen Feind gewesen» (Maissen 2015, 69, vgl. 2010, 74). Historiographisch fassbar beschreibt erstmals der

Berner Chronist Konrad Justinger Konflikte aufgrund von neuen Abgabeforderungen zwischen Habsburgern und Schweizern (Kaiser 2009; Maissen 2015, 66). Den Apfelschuss Tells mit dem charakteristischen Element der für den Fall eines Fehlschusses bereitgehaltenen Pfeile zur Rache am tyrannischen Herrscher gestaltete Hans Schriber in enger Anlehnung an die dänische Sagengestalt Toko. Von diesem berichtet der im 13. Jahrhundert schreibende Saxo Grammaticus im zehnten Buch seiner *Gesta danorum* (10,7,1–3). Es ist davon auszugehen, dass dieser Text im Zuge des Konzils von Basel in der Schweiz bekannt wurde (Maissen 2010, 74 und 2015, 71; Kaiser 2009).

1.4.2. Rezeption des Tell-Mythos

«Tell hat gelebt, ja oder nein? […] Uns jedenfalls scheint [diese so oft schon gestellte Frage] müssig, da doch Tell allgegenwärtig ist und wir ihm in unserer Alltagswelt auf Schritt und Tritt begegnen», leiten Uli Windisch und Florence Cornu ihr Buch *Tell im Alltag* ein, das bildgewaltig die Wirkmacht der Tell-Figur im schweizerischen Alltagsleben illustriert (Windisch und Cornu 1988, 13).

Die Fragestellungen zur Rezeptionsgeschichte einer Figur – auch einer, die nie gelebt hat – sind ganz andere als jene im vorhergehenden Punkt thematisierten: Während für die Rekonstruktion der tatsächlichen Ereignisse die Historiographie des Mittelalters und der Frühen Neuzeit ausgewertet werden und sich durch eine vertiefte Quellenanalyse Wahrscheinliches von Unwahrscheinlichem scheiden lässt, betrachtet die Rezeptionsgeschichte die (Nach-)Wirkung von Personen oder Ereignissen. Für die Schweiz nimmt die Figur des Nationalhelden Tell eine exklusive Stellung ein, wie das einleitende Zitat nahelegt und besonders mit den Erkenntnissen aus zwei Publikationen aus den 1980er Jahren hier untermauert werden soll. In jener Dekade kann eine eigene Affinität für die Tell-Thematik beobachtet werden, wohl nicht zuletzt deswegen, weil in den 1960er und 1970er Jahren wissenschaftliche Beiträge weithin bekannt wurden, die die tatsächliche Existenz des Nationalhelden in Frage stellten. Tell jedoch erwies sich, der Triftigkeit der Befunde dieser ‹Telltöter› zum Trotz, «zählebig auf immer neuen Gebieten gegenwärtig» und «als Symbol [von] ausserordentlich[er] Wirkkraft (Windisch und Cornu 1988, 14; vgl. Furrer 2004, 42f.).

Wilhelm Tell entwickelte sich rasch zu einer Figur, die für alle politischen Richtungen Anknüpfungspunkte bot: Um 1500 gewann Tell dank der Schützen eine über Uri hinausgehende Beliebtheit und dient zunächst den katholischen Innerschweizern als Identifikationsfigur; die Anhänger der Französischen Revolution feierten ihn als Tyrannenmörder und verglichen ihn mit Brutus; während der Helvetik und Mediation instrumentalisierten ihn die vornehmlich protestantisch-städtischen Gegner der Franzosen; in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vereinnahmten ihn die Bürgerlichen für sich, während ihn Friedrich Engels verdammte; im 20. Jahrhundert schliesslich beanspruchten ihn sowohl faschistische als auch bolschewistische Parteiungen für sich, nach dem Zweiten Weltkrieg fast

ausschliesslich extreme linke und rechte Strömungen. Gleichzeitig entdeckte die Werbeindustrie die Tell-Figur, die bereits vielfach Gegenstände des täglichen Gebrauchs schmückte, für sich und nutzte sie für Reklameaktionen (Diezig und Ott 1983, 177–185; vgl. Windisch und Cornu 1988, 15). Besonders zu betonen ist die Wichtigkeit der mit Tell verbundenen Befreiungstradition im 19. Jahrhundert im Kontext der Nationalstaatsgenese: Nach den vielen Brucherfahrungen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts – Helvetik, Mediation, Restauration und Sonderbundskrieg – fungierte sie als Kitt, da «die Gewissheit einer alten stabilen Ordnung auf die damalige Gesellschaft beruhigend» wirkte (Furrer 2004, 38f.). Anders als Frankreich oder die USA, die nahe zurückliegende Ereignisse als Narrativ für ihre Gründungsgeschichte anführen und entsprechende Nationalfeiertage einrichten konnten, blickte die Schweiz in eine ferne Vergangenheit zurück, um konfessionelle und weltanschauliche Spannungen sowie die Erfahrung des Bürgerkriegs zu überdecken. Die eigentliche Mythologisierung setzte dann, wie Furrer betont, in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts ein, als die ab 1871 von grossen Monarchien umkreiste Schweiz ihre Nationalgeschichte wie ein Schutzschild zum Aufbau der eigenen Identität nutzte (Furrer 2004, 39).

Die dem Mythos verpflichtete, enggeführte schweizerische Nationalgeschichte, deren fester Bestandteil Wilhelm Tell ist, ist bis heute in der Schweiz relevant: Markus Furrer skizziert zwei gegensätzliche gesellschaftliche Strömungen, die unterschiedlichen Geschichts- und Weltbildern verpflichtet sind, nämlich «frei sein, wie die Väter waren» und im Gegensatz dazu «Weitblick wäre besser». Erstere stelle die moderne Ausformung des ‹Sonderfalls› Schweiz dar und liesse sich «als Haltung für das Innen, Eigene und Kleine gegenüber dem Außen, Fremden und Großen formulieren». Zweitere stehe für die Offenheit des Landes und der Gesellschaft (Furrer 2004, 44; Kreis 1999). Um die gesellschaftliche Wirkmächtigkeit der Position ‹Freiheit› gegenüber der ‹Offenheit› zu veranschaulichen, verweist Furrer auf das Abstimmungsverhalten der Schweizerinnen und Schweizer bei den Volksabstimmungen zum UNO-Beitritt von 1986 und den Beitritt zum Europäischen Wirtschaftsraum (EWR) 1992 – sie fielen Zuungunsten der ‹Offenheit› aus; bei der UNO-Abstimmung von 2002, die mit knappem Ergebnis zum Beitritt der Schweiz zu den Vereinten Nationen führte, machten die Gegner unter Verweis auf die ‹integrale Neutralität› und die ‹Souveränität› der Schweiz Stimmung für ihre Position (Furrer 2004, 44f.). Als Beispiel für die Manifestation des traditionellen und mit der Tell-Gestalt verbundenen Geschichtsbilds führt Furrer die Reden des SVP-Politikers Christoph Blocher an (Furrer 2004, 46).

Auch wenn Wilhelm Tell nie gelebt hat, ist er ein allgegenwärtiger Bestandteil der schweizerischen Geschichtskultur, der in seiner Vielfältigkeit und breiten Präsenz verstanden werden muss. Um mit Uli Windisch und Florence Cornu zu schliessen: «Die symbolische Bedeutung des Mythos oder der Sage sind wichtiger als die berichteten Fakten […] Man bleibt blind für die wesentlichen symbolischen

Bedeutungen […], wenn man nur das handgreiflich Tatsächliche sehen will oder stur einzig materielle Beweise für oder wider seine Existenz zu erbringen versucht» (Windisch und Cornu 1988, 18).

1.4.3. Lehrmittel: Wilhelm Tell in der Schule

Ein abschliessender Blick auf die schulischen Lehrmittel ist aus zwei Gründen wichtig: Zum einen geben Lehrmittel Auskunft über die Geschichtskultur einer Gesellschaft und veranschaulichen, welcher Stand der Geschichtswissenschaft vermittelt wird. Zum anderen müssen die Lehrmittel den Materialgrundstock für die geplante Aktion liefern.

Die grundsätzliche Bedeutung von Lehrmitteln oder Schulbüchern streicht Jörn Rüsen heraus, wenn er sie «das wichtigste Medium des Geschichtsunterrichts» nennt: Er verweist auf die Begutachtungs- und Zulassungsverfahren, die die Qualitäten der Lehrmittel sicherstellen sollen und betont das Interesse der Fachwissenschaft, die darauf dränge «daß der Forschungsstand ihres Faches möglichst ohne großen Zeitverzug in den Schulbüchern berücksichtigt wird» (Rüsen 1994, 156). Bis in die späten 1960er Jahre finden sich erzählende und auf die Primarstufe ausgerichtete Lehrmittel in der Schweiz, die die Gründungsmythen, nämlich ‹Wilhelm Tell› und ‹Bundesbrief von 1291› als wahre Geschichte erzählen. Der sagenhafte Zug der Tell-Erzählung wird in der Folgezeit rascher betont als der von ‹1291›, wobei dadurch noch keineswegs eine kritische Betrachtung der Sachverhalte zu konstatieren ist (Furrer 2004, 245f.). Ab den 1970er Jahren wird Wilhelm Tell im Zuge der Bemühung um Entmythologisierung der Nationalgeschichte auch im Schulbuch zunehmend als Mythos dargestellt. Aber erst nach und nach wird die Darstellung auf eine Metaebene gehoben, indem der Tellmythos als Teil des nationalstaatlichen Geschichtsbildes der Schweiz im 19. Jahrhundert ausgewiesen wird (Furrer 2004, 247). Die Erzählungen vom Bundesbrief und zu ‹1291› relativieren die Lehrmittel systematisch erst in den 1990ern in ihrer Bedeutung (Furrer 2004, 249).

In den letzten Jahren sind die Geschichtslehrmittel *Zeitreise* und *Gesellschaften im Wandel* erschienen, die an den deutschsprachigen Schweizer Schulen die oft lange in Verwendung befindlichen Bücher *Menschen in Zeit und Raum* und *Durch Geschichte zur Gegenwart* ablösen. Die beiden neuen Lehrmittel sind der kritischen Tradition im Umgang mit der Nationalgeschichte verpflichtet und damit wissenschaftlich auf der Höhe der Zeit, sie setzen jedoch unterschiedliche Schwerpunkte bei der Vermittlung des Stoffes.

Zeitreise greift die Befreiungstradition im Kapitel 3 des ersten Bandes, «Die Schweiz im revolutionären Europa: 1789–1990», auf und stellt es unter die Überschrift «Die Schweiz sucht eine gemeinsame Geschichte» (*Zeitreise 1*, 112f.). Der Fokus liegt auf der Metaebene, indem die Konstruktion der Nationalgeschichte nach der Bundesstaatsgründung von 1848 thematisiert wird. Tell spielt dabei nur eine Nebenrolle: Im Verfassertext wird er nicht erwähnt; die Darstellung 1 (D1), ein Informationstext zu

Schillers Tell und die Quelle 4 (Q4), ein Bild vom Tell-Denkmal in Altdorf, führen ihn an. Das ergänzende Arbeitsblatt 17, ein Puzzle zur Schweizer Geschichte, bietet eine Zeitstrahlarbeit, bei der die Ereignisse Rütlischwur, Bundesbrief, Weisses Buch von Sarnen, Schillers Tell, Bundesverfassung und Altdorfer Telldenkmal in eine chronologische Reihenfolge zu bringen sind und schriftlich die Zusammenhänge ergänzt werden sollen.

Gesellschaften im Wandel behandelt die Befreiungstradition im ersten Themenbuch im Rahmen der Frühen Neuzeit im Kapitel 4, «Zeit der Umbrüche (ab 1500)», unter der Überschrift «Die Eidgenossen schreiben ihre Geschichte» (S. 70f.). Im Mittelpunkt steht als Geschichtsschreiber Aegidius Tschudi, der die im 15. Jahrhundert entstandene Befreiungsgeschichte der Schweiz beschreibt; der Fokus wird auf unterschiedliche Akzentuierungen der Darstellung gelegt, wobei keine Version ausser der Tschudis explizit genannt wird. Wilhelm Tell taucht in einer Zwischenüberschrift samt zehnzeiligem Verfassertext auf, der knapp den Inhalt des Mythos referiert und auf «nordeuropäisch[e] Märchen» verweist, die bereits eine ähnliche Form der Erzählung enthielten. Die Seite ergänzen zwei Abbildungen von Tell, eine Handzeichnung Tschudis aus dem *Chronicon Helveticum* und ein Foto des Altdorfer Tell-Denkmals. Zusätzlich liegt im Archivband der Text ‹Fremde Hüte› vor (Quelle 99, S. 160 = Maurer 2002), den Ueli Maurer als Parteipräsident der SVP anlässlich der UNO-Abstimmung von 2002 verfasste und dabei Wilhelm Tell für seine ablehnende Position vereinnahmte.

Auf *Menschen in Zeit und Raum* sei eingegangen, da sich das Lehrmittel besonders auf Wilhelm Tell fokussiert: Im Band für die zweite Sekundarschulklasse, «Unterwegs zur Moderne: Industrialisierung bis Imperialismus», findet die Befreiungstradition im Kapitel 3, «Die Entstehung des modernen Staates», ihren Platz. Unter der Überschrift «Karriere eines Nationalhelden» (S. 102f.) wird die Rezeptionsgeschichte in vier Textblöcken unter den Schlagwörtern «Tell, der Revolutionär», «Tell, der Bühnenstar», «Tell, der politische Allrounder» und «Tell, das Verkaufsgenie» beschrieben. Für die Historiographie der Frühen Neuzeit bleibt, ausser einem sehr knappen einleitenden Abschnitt, kein Raum.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die drei hier besprochenen Lehrmittel zusammengenommen alle wichtigen Aspekte aufführen, die aus fachwissenschaftlicher Perspektive für das Thema relevant sind, nämlich die frühneuzeitliche Historiographie (*Gesellschaften im Wandel*), die Ausgestaltung der Mythen im 19. Jahrhundert im Zuge der Staatsgründung (*Zeitreise*) und die Rezeptionsgeschichte (*Menschen in Zeit und Raum*). Jeweils für sich genommen bleiben sie jedoch ausschnitthaft. Die im Rahmen der Lehrmittel verfügbaren Materialen müssen also für die Aktion kombiniert und im Einzelfall extern ergänzt werden.

2. Unterrichtssequenz zu Wilhelm Tell

Nach den theoretisch-methodischen Hintergründen wird die Sequenz zu Wilhelm Tell vorgestellt. Nach den aus der Theorie abgeleiteten Zielsetzungen für die Sequenz wird die Unterrichtsplanung dargestellt und die Datenerhebung erläutert. Den Abschluss des Kapitels bilden einige Bemerkungen zur adaptiven Durchführung des Unterrichts.

2.1. Zielsetzungen

Aus dem vorausgehenden theoretisch-methodischen Teil ergeben sich folgende Ziele für die Aktion:

a) Mit den Methoden des Conceptual-Change-Ansatzes sollen das Schülerwissen zu Willhelm Tell erfasst und Wissensveränderungen sichtbar gemacht werden. Ziel dabei ist, den Prozess der Wissensveränderung zu analysieren und die vorhandenen Wissensbestände der Schülerinnen und Schüler für die adaptive Unterrichtsplanung und damit das Lernen der Schülerinnen und Schüler möglichst optimal zu nutzen.

b) Conceptual-Change-Ansätze im Schulfach Geschichte zielen vor allem darauf ab, das grundsätzliche Fachverständnis von Geschichte zu verbessern, also das intentionale Verständnis der Schülerinnen und Schüler in Richtung eines theoretischen Verständnisses von Geschichte zu verändern. Limón regt zur Verbesserung der *second-order-concepts* an, Leinhardt und Ravi fordern, Narrativität und Konstruiertheit von Geschichte sichtbar zu machen (vgl. Kap. 1.2.3). Im Rahmen der Aktion soll konkret die dem Lehrmittel *Zeitreise 1* entnommene Methode ‹Schriftliche Quellen analysieren› eingeübt und das Element des Erzählens und Konstruierens von Geschichte anhand von Quellentexten zu Historiographie und Rezeptionsgeschichte anschaulich gemacht werden.

c) Schulischer Geschichtsunterricht hat zum Ziel, das Geschichtsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler zu schärfen. Das gewählte Thema, die multiperspektivische Betrachtung der Tell-Figur, ist geeignet, an einzelnen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins zu arbeiten, insbesondere am Wirklichkeitsbewusstsein, am Wandelbewusstsein und am Identitätsbewusstsein: Handelt es sich bei Tell um eine reale Figur oder um eine Sagengestalt? Zu welchen Zwecken wird von Tell erzählt und wer macht ihn sich aus welchen Gründen zu eigen? Welche Rolle spielt Tell für die Konstruktion einer nationalen Schweizer Identität und inwiefern ist damit eine Abgrenzung nach aussen verbunden?

2.2. Unterrichtsplanung

Die Unterrichtsplanung orientiert sich an den Inhalten und Standards, die an der Pädagogischen Hochschule Zürich in der Berufspraktischen Ausbildung und der Fachdidaktik Geschichte vermittelt werden (*Unterricht kompetent planen*; *Historisches Lernen*). Da hier ein knapper Überblick angestrebt wird, wird zum Teil auf das vorausgehende Kapitel zum theoretisch-methodischen Hintergrund und auf die tabellarische Grobplanung verwiesen.

2.2.1. Verortung im Jahresplan

Die Aktion wurde in den Kalenderwochen drei und vier des Jahres 2020 durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler hatten im ersten Halbjahr das Thema «Die Schweiz im revolutionären Europa» anhand des Lehrmittels *Zeitreise 1* erarbeitet. In Kalenderwoche 2 nach den Weihnachtsferien wurden die Kapitel «Die Schweiz: Eine Republik inmitten von Monarchien» (*Zeitreise 1*, 104f.) und «Die Schweiz sucht eine gemeinsame Geschichte» (Zeitreise 1, 112f.) behandelt und die Vorwissenserhebung durchgeführt. Insbesondere das letzte Thema dient inhaltlich als wichtige Grundlage für die Aktion, da es die Befreiungstradition als essenziellen Punkt in der Konstruktion der schweizerischen Nationalgeschichte erschliesst. Die Schülerinnen und Schüler sollten diesbezüglich also über relevantes Vorwissen verfügen. Länger zurück lag die Behandlung der Französischen Revolution, der Helvetik und der Mediation sowie der Nationalstaatsgründung von 1848, die Erwähnung im Kontext der Rezeptionsgeschichte zur Tell-Figur finden. Die Schülerinnen und Schüler sollten also auch hier auf Vorwissen zurückgreifen können.

2.2.2. Klären und Entscheiden

Viele Punkte, die im Rahmen der Unterrichtsplanung für den Aufgabenbereich ‹Klären› relevant sind, sind bereits abgehandelt worden, nämlich die Fixierung der Thematik auf eine multiperspektive Betrachtung der Tell-Figur, die Sachklärung in Bezug auf Lehrplan, Fachwissenschaft und Lehrmittel sowie die Erschliessung von Bedeutung und Sinn. Ergänzt werden müssen noch einige Hinweise zu den Bedingungen, namentlich zu den Schülerinnen und Schülern und den Strukturen.

Die zweite Sekundarschulklasse umfasst 19 Jugendliche, 11 Mädchen und 8 Knaben. Fünf Jugendliche verfügen über einen Migrationshintergrund, einer davon stammt aus Deutschland; drei sprechen neben Deutsch eine weitere Fremdsprache zu Hause – sie alle sind gut integriert und haben keine sprachlichen Probleme. Giulia ist erst 2016 in die Schweiz gekommen, ihre Eltern sprechen kaum Deutsch: Sie arbeitet hart an ihren Sprachkenntnissen, hat jedoch natürlicherweise Defizite. Ihre diesbezüglichen Lücken zeigen sich immer wieder, wenn historische Fachbegriffe fallen, da ihr dazu auch die Konzepte fehlen. Als Sekundarschulklasse im Kanton Schaffhausen sind die Schülerinnen und Schüler alle auf einem guten kognitiven Niveau und arbeiten weitgehend diszipliniert und konzentriert, wenn auch nicht immer rasch. Heterogenität ist besonders in Bezug auf das Arbeitstempo und die

Auffassungsgabe gegeben: Die Leistungsspanne reicht von Jugendlichen, die an die Kantonsschule streben, bis zu solchen, die leistungsmässig auch in der Real-Stufe untergebracht werden könnten. Vergleichbar ist das Niveau daher mit einer Zürcher A/B-Klasse.

Technisch ist die Schule gut ausgestattet, die Schülerinnen und Schüler haben Tablets und Zugang zum Internet und können jederzeit eigenständig Recherchearbeiten durchführen.

Die für den ‹Entscheiden›-Aspekt der Unterrichtsplanung relevanten Punkte können aus der folgenden tabellarischen Grobplanung entnommen werden, nämlich die Lernziele, die Lehr-Lern-Arrangements und die Lernevaluation am Ende der Sequenz. Bei letzterer handelt es sich um eine Lernertragsreflexion, die die Schülerinnen und Schüler unter nochmaliger Einsichtnahme in die von ihnen in Kalenderwoche 2 ausgefüllten Fragebögen ausfüllen sollten.

2.2.3. Tabellarische Grobplanung

Inhalt *(Arbeitsbereiche)*	**Lernziele** *Die S …*	**Material und** **Lehr-Lern-Arrangements**
Doppellektion 16.01.2020, Thema Historiographie *Leitfrage: «Was ist Geschichte? Woher wissen wir, was passiert ist?»*		
1. Geschichte als verknüpfendes Erzählen von Information (Vergangenes darstellen, Geschichte erzählen)	… wissen, dass Geschichte aus der erzählenden Verbindung von Informationsschnipseln besteht. … können Informationsschnipsel zu einer Erzählung zusammenfügen und diese logisch begründen.	Material: Textpuzzle aus Informationsschnipseln, aus denen die Begründung für ein Ereignis (Missverständnis beim Abholen einer Freundin am Bahnhof) rekonstruiert werden muss. Lehr-Lern-Arrangement: Arbeit in Vierergruppen – Präsentation einer Gruppe, Klassengespräch
2. Einführung und Einübung der Methode ‹Schriftliche Quellen auswerten› (Arbeitsweisen üben, Erkenntnisprozesse verstehen)	… kennen die Schritte ‹wahrnehmen›, ‹erschliessen›, ‹orientieren› der Methode ‹Schriftliche Quellen auswerten› und können sie selbstständig anwenden. … kennen zentrale Dokumente für die Entstehung des Tell-Mythos und können diese erschliessen und einordnen.	Material: *Zeitreise 1*, 79 (Methode); Quellentext zum Apfelschuss aus *Weisses Buch von Sarnen* (S. 41–45) und *Saxo Grammaticus* (10,7,1–3). Lehr-Lern-Arrangement: Methodeninstruktion; Partnerarbeit zu gemeinsamem Quellentext; Auswertung im Klassengespräch.

Doppellektion23.01.2020, Thema Rezeptionsgeschichte *Leitfrage: «Der bedeutendste Schweizer, der nie gelebt hat – warum Wilhelm Tell so wichtig ist.»*		
1. Rezeption Wilhelm Tells vom 18.bis 20. Jahrhundert (Perspektiven erkennen, Wertvorstellungen klären)	… kennen unterschiedliche Perspektiven auf Wilhelm Tell und können in eigenen Worten beschreiben, wie und warum die Figur von unterschiedlichen Gruppen instrumentalisiert wurde/wird. … können in Gruppen zusammenarbeiten und sich gegenseitig Wissen vermitteln.	Material: *Menschen in Zeit und Raum 8*, 102f. (Doppelseite «Karriere eines Nationalhelden»), Texte verteilt auf 4 Arbeitsblätter, angereichert mit Bildmaterial Lehr-Lern-Arrangement: Gruppenpuzzle und gemeinsame Auswertung im Klassengespräch
2. Instrumentalisierung Wilhelm Tells in der heutigen Politik (Arbeitsweisen üben, Erkenntnisprozesse verstehen sowie Perspektiven erkennen, Wertvorstellungen klären).	… können eine Quellentext des 21. Jahrhunderts, der sich auf Tell beruft, mit der Methode ‹Schriftliche Quellen auswerten› bearbeiten. … können benennen, wo der Autor politisch steht und warum er sich auf Tell beruft	Material: *Zeitreise 1*, 79 (Methode); *Gesellschaften im Wandel, Archiv*, 160 (Quelle 99: ‹Fremde Hüte›).
3. Reflexion des Lernertrags (Gegenwartsbezüge herstellen, Lernertrag reflektieren)	… gleichen ihren Vorwissensstand mit dem in dem in den beiden Doppellektionen erarbeiteten Wissen ab und können benennen, wie sich ihr Wissen verändert hat.	Arbeitsblatt «Über das eigene Lernen nachdenken»; die S erhalten zur Ansicht die beiden Bögen zur Vorwissensstandserhebung

2.3. Datenerhebung

An dieser Stelle wird beschrieben, welche Daten für die Planung der Unterrichtssequenz sowie während ihrer Durchführung erhoben wurden. Zum bereits genannten Forschungstagebuch tritt ein zweiteiliges Instrument zur Erhebung des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler, Schülerarbeiten zur Analyse schriftlicher Quellen sowie die abschliessende Lernertragsreflexion.

2.3.1. Forschungstagebuch

Wie bereits im Rahmen der Erörterungen zur Aktionsforschung und zur Entwicklung der Forschungsfrage dargelegt, wurde ein Forschungstagebuch zur Aufzeichnung der Beobachtungen des Geschichtsunterrichts angelegt (vgl. Altrichter, Posch und Spann 2018, 119): Die dort niedergelegten Beobachtungen dienten zur Entwicklung der Forschungsfrage und zur Auswertung des Unterrichts. Die dort schriftlich festgehaltenen Notizen ergänzt also die von den Schülerinnen und Schülern direkt erhobenen Daten, die im Folgenden beschrieben werden.

2.3.2. Erhebungsinstrument zu den Schülervorstellungen

Mithilfe eines zweiteiligen Erhebungsinstruments wurden die Alltagsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler zu Wilhelm Tell sowie ihr Geschichtsbewusstsein erfasst. Die Daten wurden in zwei Geschichtslektionen in der zweiten Kalenderwoche des Jahres 2020 erhoben (07.01. und 09.01.). Als Orientierung wurde ein Erhebungsverfahren zu Alltagsvorstellungen von Schülerinnen und Schülern zum Thema Lawinen (vgl. Rempfler 2010, 59–64) sowie geschichtsdidaktische Erhebungen, die Schülerzeichnungen verwenden (vgl. Jenisch 2006 und Pape 2006), herangezogen und für den Aktionsforschungskontext angepasst. Die beiden Teile des Erhebungsinstruments setzen unterschiedliche Schwerpunkte: Der erste ist offen gehalten und erfragt allgemein das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu Wilhelm Tell; der Zweite erforscht mit geschlossenen Fragen spezifischer das Geschichtsbewusstsein (vgl. Altrichter, Posch und Spann 2018, 157f.). Beide Ansätze sind notwendig, um sowohl explizites deklaratives Wissen als auch implizite themenspezifische Wissensbestände abzubilden (vgl. Krause und Stark 2006, 39). Beide Teile bilden gemeinsam das individuelle Geschichtsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler ab. Der erste Teil fordert explizit die Anfertigung einer Schülerzeichnung, da sich diese Erhebungsmethode aufgrund des starken bildlichen Denkens von Kindern und Jugendlichen aus geschichtsdidaktischer Sicht als fruchtbar erwiesen hat (Jenisch 2006, 123; vgl. Pape 2006, 102f.).

2.3.2.1. Alltagsvorstellungen: «Was mir zu Wilhelm Tell einfällt»

Die Alltagsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler zu Wilhelm Tell wurden mit dem Auftrag «Überlege, was dir alles zu Wilhelm Tell einfällt» und der Ergänzung «Mache eine Zeichnung! Ergänze Stichwörter, Notizen und Text» erhoben. Die Schülerinnen und Schüler wurden zudem auf dem Arbeitsblatt dazu aufgefordert, zu bedenken, wie Tell normalerweise dargestellt würde, was er gemacht habe und

wann und wo über ihn gesprochen würde. Um den schriftlich abgegebenen Auftrag zu verdeutlichen, habe ich am Beispiel «Was mir zum Thema Auto einfällt» an der Wandtafel modelliert und ein Auto gezeichnet und die Stichworte Verkehrsmittel, Abgas (Umweltproblematik) und Carl Benz (Erfinder des Automobils) ergänzt und erklärt. Im Rahmen meines Unterrichts hatten wir zu diesem Zeitpunkt noch überhaupt nicht über Wilhelm Tell gesprochen. Obwohl die Schülerinnen und Schüler zur Einzelarbeit aufgefordert wurden, fielen im Raum halblaut vereinzelt Stichworte wie «Gessler»; eine Schülerin fragte: «Der war doch Österreicher» (*Forschungstagebuch*, 07.01.2020). Für die Erhebung der Alltagsvorstellung hatten die Schülerinnen und Schülern knapp zehn Minuten zur Verfügung. Da Noah am Ende der Stunde den Fragebogen nicht abgab und ihn später entsorgte, liegen 18 Skizzen zu den Alltagsvorstellungen vor, wobei derjenige von Giulia unausgefüllt blieb, weil sie aufgrund ihres Migrationshintergrunds die Figur überhaupt nicht kannte.

Meinerseits bestand die Erwartung, dass die Schülerinnen und Schüler die Grundzüge des Tell-Mythos kennen und skizzieren können (mindestens Mann mit Armbrust und Apfel auf Kinderkopf). Darüber hinaus interessierte mich, ob sie über Stichworte die Historizität der Figur in Frage stellen würden und über welches Wissen sie aus ihrer Lebenswelt verfügten – etwa, ob ihnen Denkmäler wie das in Altdorf bekannt wären.

2.3.2.2.Geschichtsbewusstsein: «Meine Einschätzung zu Wilhelm Tell»

Das Geschichtsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler wurde in der Folgelektion erhoben. Um die Vertrautheit mit der Apfelschusslegende, die im Zentrum der Quellenarbeit stehen sollte, sicherzustellen, wurde den Schülerinnen und Schülern zuerst die entsprechende Szene aus der Wilhelm-Tell-Verfilmung von 1960 vorgespielt (*Wilhelm Tell: Burgen in Flammen*, 1:10:30–1:18:40). Der Fragebogen umfasste zehn Fragen in den vier Kategorien «Zur Person Wilhelm Tell», «Unser Wissen über Wilhelm Tell», «Was ist Geschichte» und «Bedeutung der Tell-Geschichte heute». Dabei galt es anzukreuzen, ob es sich bei Tell um eine historische Person oder um eine Legende handele, woher unser Wissen über die Figur stamme und wie gesichert es sei, ob es sich bei Geschichte um einmal abgeschlossene Ereignisse handle oder ob ihre Deutung wandelbar sei, und schliesslich, ob die Figur des Tell noch heute von Bedeutung wäre. Die entsprechenden Fragen greifen also Aspekte des Geschichtsbewusstseins nach Pandel auf, insbesondere Wirklichkeitsbewusstsein, Wandelbewusstsein und Identitätsbewusstsein (vgl. Kap. 1.3.2). Die Schülerinnen und Schüler konnten bei jeder Frage zwischen den Antworten «stimmt nicht», «bin unsicher» und «stimmt» wählen. Bei der Antwortoption «bin unsicher» bestand die Aufforderung, den Grund für die Unsicherheit aufzuschreiben; grundsätzlich war es freigestellt, einen Kommentar zur Antwort zu hinterlassen. Aufgrund der krankheitsbedingten Abwesenheit von Sofia liegen 18 Fragebögen zum Geschichtsbewusstsein vor, wobei derjenige von Giulia unausgefüllt blieb, weil sie aufgrund ihres Migrationshintergrunds die Figur überhaupt nicht kannte.

Meinerseits bestand die Erwartung, dass bei den meisten Schülerinnen und Schülern – wenn sie explizit gefragt werden – Unsicherheit geäussert würde, ob Wilhelm Tell tatsächlich gelebt hat. Wahrscheinlich wäre ihnen bewusst, dass die Informationen über Tell erst lange nach seinem vermeintlichen Ableben aufgezeichnet wurden. Klare Antworten dazu, was Geschichte sei und welche Bedeutung Tell heute habe, erwartete ich nicht und hoffte auf aussagekräftige Kommentare.

2.3.2.3. Kombination der Fragebögen zu den Schülervorstellungen

Da jeweils nur 18 Fragebögen abgegeben wurden, liegen insgesamt 17 namentlich gekennzeichnete Fragebögen zu Alltagsvorstellungen und Geschichtsbewusstsein vor, die man kombinieren und auswerten kann. Dabei ist anzumerken, dass Giulia beide Fragebögen in Absprache mit mir leer abgegeben hat, da sie erst seit vier Jahren in der Schweiz lebt und ihr die Tell-Figur völlig unbekannt war.

Für Noah liegt nur die Erhebung zum Geschichtsbewusstsein vor, für Sofia nur diejenige zu den Alltagsvorstellungen. Beide sind nur eingeschränkt auswertbar, nämlich jeweils im isolierten Kontext der Geschichtsbewusstseinserhebung beziehungsweise der Alltagsvorstellungserhebung.

2.3.3. Schülerarbeiten zur Methode ‹Schriftliche Quellen auswerten›

Die Schülerinnen und Schüler bearbeiteten insgesamt drei Quellentexte mit der Methode ‹Schriftliche Quellen auswerten› gemäss *Zeitreise*, am 16.01. je die halbe Klasse die Apfelschussszene aus dem *Weissen Buch von Sarnen* und aus der Toko-Erzählung des *Saxo Grammaticus*, am 23.01. alle Schülerinnen und Schüler Ueli Maurers Beitrag ‹Fremde Hüte› aus der SVP-Parteizeitung beziehungsweise dem Archivband von *Gesellschaften im Wandel*.

Die Schülerarbeiten habe ich nicht systematisch eingesammelt, sondern die Schülerinnen und Schüler gebeten, ihre Arbeit abzufotografieren und mir zuzuschicken. Da nicht alle Schülerinnen und Schüler den Namen auf ihrem fotografierten Abschnitt notiert haben, es teils technische Hindernisse gab (versehentlich Videoaufnahme statt Foto) und auch Einzelne die Abgabe versäumt haben, ergibt sich für die Schülerarbeiten folgende Datenlage:

Quellenarbeiten zum *Weissen Buch von Sarnen:* 7 mit Namen versehen Schülerarbeiten (Elena, Emilia, Gabriel, Lara, Leon, Noah, Sofia).

Quellenarbeit zu *Saxo Grammaticus:* 7 mit Namen versehene Schülerarbeiten (David, Elias, Emma, Laura, Luca, Mila, Samuel).

Quellenarbeiten zum Text ‹Fremde Hüte› von Ueli Maurer: 13 mit Namen versehen Schülerarbeiten (David, Elena, Emilia, Giulia, Lara, Laura, Leon, Liam zusammen mit Gabriel, Lina, Luca, Noah, Samuel, Sofia) und 4 nicht mit Namen versehene Schülerarbeiten.

2.3.4. Lernertragsreflexion

Die Werkstatt zu Wilhelm Tell wurde am 23.01. mit einer Lernertragsreflexion abgeschlossen, die mit dem Titel «Über das eigene Lernen nachdenken» überschrieben war: Die Schülerinnen und Schüler erhielten darin den Auftrag, sich nochmals die beiden von ihnen ausgefüllten Fragebögen («Was mir zu Wilhelm Tell einfällt» und «Meine Einschätzung zu Wilhelm Tell») durchzusehen und festzuhalten, was sie nach der Unterrichtssequenz genauso und was sie anders wiedergeben würden. Den Schülerinnen und Schülern wurde offengelassen, einen Text zu verfassen, eine Zeichnung mit Notizen anzufertigen oder ein Mindmap zu erstellen.

Die Lernertragsreflexion bearbeiteten sämtliche 19 Schülerinnen und Schüler, sie liegt also komplett für die Klasse vor.

2.4. Adaptive Durchführung

Unterricht ist grundsätzlich ein komplexes Geschehen, das der adaptiven Anpassung an die tagesaktuellen Rahmenbedingungen bedarf. Planungen sind dabei Leitplanken, an denen man sich orientiert, aber kein Zwangsrahmen, an den man sich sklavisch zu halten hat. Die Erforschung von Schülervorwissen, wie sie im Rahmen der geschilderten Datenerhebung erfolgte, bringt es mit sich, dass von Seiten der Lehrperson eine Reaktion auf Wissenselemente von Schülerinnen und Schülern nötig und sinnvoll werden kann. Dies gilt auch in Bezug auf die im Rahmen der Unterrichtssequenz zu Wilhelm Tell erhobenen Daten. In der Aktionsforschung fliessen die gemachten Erfahrungen üblicherweise in den nächsten Zyklus ein (Altrichter, Posch und Spann 2018, 15). Da für die vorliegende Masterarbeit lediglich ein Zyklus zugrunde gelegt ist, werden hier beispielhaft einige Auswirkungen der Datenerhebung auf den Unterricht ausserhalb der dargelegten Unterrichtsplanung (vgl. Kap. 2.2) beispielhaft genannt. Im Abschlusskapitel werden sie nochmals aufgegriffen (vgl. Kap. 4.2).

a) Einige Schülerinnen und Schüler gaben bei der Datenerhebung an, Wilhelm Tell sei auf dem Fünfliber, dem Fünffrankenstück, abgebildet. Dies ist eine verbreitete, aber irrige Auffassung. Auf Wikipedia wird festgehalten: «Es zeigt auf der Rückseite einen Alphirten, der von der Bevölkerung oft als Wilhelm Tell gedeutet wird» (*Fünffrankenstück* 2020, vgl. *Swissmint* 2008, 3). Anknüpfend an diesem Vorwissen der Schülerinnen und Schüler wurde im Fach Deutsch für einen Hörverstehenstest ein Radiobeitrag ausgewählt, der sich mit dem Prägeverfahren und den Abbildungen der Schweizer Zwei- und Fünffrankenmünze beschäftigt (*Sprachwelt Deutsch. Trainingsmaterial*, CD 2/9; vgl. *Forschungstagebuch*, 21.01.2020).
b) Bei der Vorwissenserhebung, bei der eine Zeichnung angefertigt werden sollte, beschlossen zwei nebeneinandersitzende Schüler, den Nationalhelden als ‹coolen Typen› zu zeichnen, halblaut fiel der Verweis auf dessen «Sixpack» (*Forschungstagebuch*, 21.01.2020). Das Resultat von Liam ist ein Tell im Stil des Marlboro-Cowboys mit einer Zigarette zwischen den Lippen. Dieses Bild wurde später im Fach ‹Ethik, Religion, Gemeinschaft› herangezogen, um über das Rauchen zu sprechen (*Forschungstagbuch*, 14.02.2020).

Beide Beispiele zeigen, dass die erhobenen Daten Schülerwissen offenbaren kann, das mittelbar mit Lehrgegenständen zu tun hat. Weiterer Unterricht kann so in Anknüpfung an das Vorwissen von Schülerinnen und Schülern geplant werden.

3. Auswertung und Interpretation

Folgend werden die erhobenen Schülerdaten ausgewertet und interpretiert. In einem ersten Schritt wird ein Überblick über die Ergebnisse der Erhebungen gegeben, bei dem der Fokus auf der Gesamtklasse liegt. In einem zweiten Schritt werden die individuellen Lernprozesse von drei unterschiedlich starken Schülerinnen und Schülern dokumentiert.

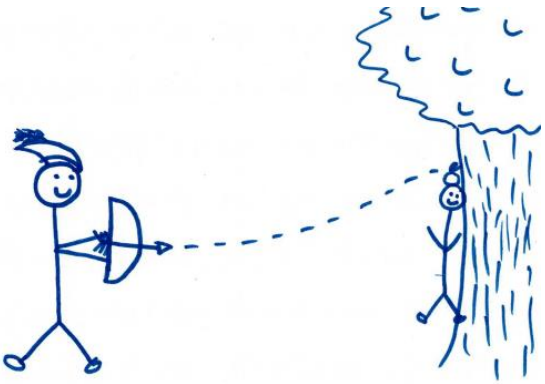
3.1. Gesamtüberblick: Auswertung der Daten

Die Schülerinnen und Schüler füllten zwei Fragebögen vor der Durchführung der Unterrichtssequenz aus, der erste forderte eine mit Kommentaren ergänzte Schülerzeichnung zu Wilhelm Tell, der zweite stellte spezifische Fragen zum Geschichtsbewusstsein. Hier erfolgt ein Überblick über die Ergebnisse, der bewusst allgemein-zusammenfassend gehalten ist und die Repräsentation der gesellschaftlichen Geschichtskultur in einer zweiten Sekundarschulklasse illustrieren soll. Dabei wird auch auf Schülerbeiträge im Unterricht eingegangen.

3.1.1. Alltagsvorstellungen zu Wilhelm Tell

Den unmittelbarsten Zugang zu den Alltagsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler bilden die angefertigten Zeichnungen. Diese liefern im Grundzug einen einheitlichen Befund: Alle Zeichnungen verweisen auf den Apfelschuss, der mindestens durch die Darstellung eines Mannes mit Armbrust angedeutet, meistens aber zeichnerisch detailliert ausgeführt ist:

Zeichnung von Gabriel

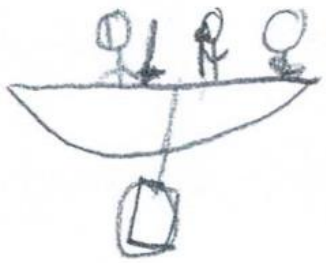


Zeichnung von Sofia

Dieser Befund entspricht den im vorangegangenen Kapitel formulierten Erwartungen (vgl. Kap. 2.3.2.1) und veranschaulicht, dass Tell aus den im Alltag (und wohl auch in der Schule) verbreiteten Bildern als Mann mit der Armbrust bekannt ist, der den Apfelschuss erfolgreich wagte.

Interessanter als der allgemeine Befund sind Details des Tellmythos, die bei mehreren Schülerinnen und Schülern vorkommen: Bekannt ist die Figur des Gessler, die zeichnerisch und mit Beischrift («Gessler», «gessler» «Gesler», «Kessler», «kessler») Erwähnung findet (bei David, Elias, Emma, Lara, Leon, Lina und Samuel), ebenso der Hut, den Tell nicht grüsst (bei David, Emma, Lina und Luca). Einige Schülerinnen und Schüler beschreiben auch Tells Fahrt auf dem Nachen auf dem Vierwaldstättersee (Lara und Laura) und den Tyrannenmord (David, Lara und Laura).

Zeichnung von Emma



Zeichnung von Laura

Die oben abgedruckte Zeichnung von Emma mit der Notiz «Königanbetungs hut, Mann muss sich verbeugen davor» veranschaulicht, dass die komplizierten historischen Hintergründe von den Schülerinnen und Schülern nur bedingt erfasst werden können, geht es doch um die Referenz gegenüber dem Herrscher und nicht um seine Anbetung. Die grundsätzliche Richtigkeit des Verweises auf den König und nicht den Kaiser vermag über die Unsicherheit mit den Begrifflichkeiten nicht hinwegzutäuschen (vgl. Friedrich Schiller: *Wilhelm Tell*, Vers 393–411). Eine andere Kontextualisierung des Hutes findet sich bei Samuel, der schreibt: «Wilhelm hat den Hut nicht gezogen (vor kessler), deshalb musste er seinem Sohn einen Apfel vom Kopf schiessen». Alltagsvorstellungen überlagern hier die Legende, indem der Hut nicht mehr als Herrschaftssymbol verstanden wird, das gegrüsst werden muss. Der Hut wird mit der aus dem Alltag eher vertrauten Grussgeste verbunden und der Landvogt als anwesender Repräsentant des abwesenden Herrschers als Adressat des Grusses identifiziert. Unrichtig ist auch die Tell zugeordnete Notiz von Mila, dieser sei «Österreicher/ohne Schweizerpass». Gleichwohl verweist sie damit richtigerweise auf den Konflikt mit Habsburg, der ein wesentlicher Teil der Geschichte ist.

Selten werden mit Wilhelm Tell verbundene Elemente der Alltagkultur genannt, am häufigsten die verbreitete Meinung, Wilhelm Tell sei auf dem Fünffrankenstück abgebildet (*Fünffrankenstück* 2020, vgl. *Swissmint* 2008, 3) bei Anna und Sofia sowie Mila im Fragebogen «Meine Einschätzung zu Wilhelm Tell». Bei Emilia findet sich der Hinweis auf die Comicfigur Globi, die im Band 58 der Serie, «Globi und Wilhelm Tell», dem Nationalhelden begegnet.

Da praktisch alle Schülerinnen und Schüler die Zeichnung des Apfelschusses in den Mittelpunkt ihrer Darstellung gestellt haben, ist Emilias Herangehen an die Aufgabe besonders bemerkenswert, da sie ihr Vorwissen in einem Mindmap systematisiert hat. In dessen Mittelpunkt steht auch die Apfelschussszene, aber legendarisches Narrativ, literarische Gattung, Rezeptionsgeschichte und Symbolgehalt der Figur sind klar getrennt:

→ Vorbild der Schweiz – frei – Auflehnung gegen den Vogt – Apfelschuss – gezwungen

→ Symbol der Freiheit

→ Globi, Geschichte

→ Legende – wahr?

Zeichnung und Notizen von Emilia

3.1.2. Geschichtsbewusstsein

Da nicht zu erwarten war, dass die Schülerinnen und Schüler ihr implizites Wissen über die Legendenhaftigkeit der Tellensage und ihr Verständnis von Historiographie systematisch zum Ausdruck bringen können, wurde der erste, freie Auftrag durch einen strukturierten Fragebogen ergänzt. Es liegen 17 ausgefüllte Bögen vor. An dieser Stelle werden die vier Themenkomplexe, denen jeweils drei Fragen zugeordnet sind, nacheinander in einer tabellarischen Auswertung präsentiert und erörtert, wobei auch die individuellen Kommentare der Schülerinnen und Schüler Eingang finden.

Zur Person Wilhelm Tell	*Stimmt nicht*	*Bin unsicher*	*Stimmt*
Wilhelm Tell hat wirklich gelebt.	1	14	2
Wilhelm Tell ist eine Sagenfigur, bei der man nicht sagen kann, ob sie wirklich gelebt hat.	2	0	15
Wilhelm Tell hat nie gelebt.	3	13	1

In Bezug auf die Historizität Wilhelm Tells – mit Pandel gesprochen dem Wirklichkeitsbewusstsein – herrscht weitgehend Einigkeit bei den Schülerinnen und Schülern: Sie halten Wilhelm Tell für eine Sagenfigur und können kein klares Urteil darüber abgeben, ob er gelebt hat oder nicht. Diese Unsicherheit bringen viele in Kommentaren zum Ausdruck, begründen sie aber unterschiedlich. Für Leon scheint seine Unsicherheit auf einer belegten Tatsache zu beruhen: «Es ist unsicher das er gelebt hat», ähnlich Anna: «Man hat keinen sicheren beweis/kann es nicht sicher sagen». Andere führen die Unsicherheit auf ihre eigenen Wissensbestände zurück, so Emilia: «Ich kenne keine genauen Details» oder Liam: «Ich weiss nicht ob Wilhelm gelebt hat». Der recht klare Befund ist vermutlich mit der in der Primarschule behandelten Tell-Thematik in Verbindung zu bringen. Emma formuliert: «Wir hatten es

uns schon mal in der 6sten Klasse angesehen bin mir nicht mehr sicher ob es eine sage war oder nicht.» Aus der Schule ist die Tell-Figur also als Sagenfigur bekannt, wobei klare Aussagen zu ihrer Historizität wohl nicht gemacht wurden. Beachtlich bleiben diesbezüglich die beiden Voten für eine tatsächliche Existenz Tells, denen zusätzlich der Kommentar von Lena zuzurechnen ist, die schreibt: «Ich weiss nicht ob er wirklich gelebt hat (ich glaube schon».

Unser Wissen über Wilhelm Tell	*Stimmt nicht*	*Bin unsicher*	*Stimmt*
Wir haben sicheres Wissen über Wilhelm Tell und seine Zeit, weil Leute genau aufgeschrieben haben, was passiert ist.	4	8	5
Die Geschichte von Wilhelm Tell wurde erst sehr viel später aufgeschrieben, als er gelebt haben soll.	0	11	6

Erwartungsgemäss verliert das Gesamtergebnis der Klasse bei der Frage nach der Quellenlage zu Wilhelm Tell an Klarheit: Die Schülerinnen und Schüler wissen nichts über die Zuverlässigkeit des überlieferten Stoffes und seine Verschriftlichung und kreuzen mehrheitlich die Option «bin unsicher» an. Es erscheint konsequent, dass niemand der Aussage, die Tell-Geschichte sei viel später aufgeschrieben worden, widerspricht. In den Kommentaren spiegelt sich die beschriebene Befundlage: «Man weiss nicht wann sie aufgeschrieben wurde» (Lara) oder «Man weiss nicht genau wann sie aufgeschrieben wurde» (Anna); «Ich glaube es wurde später aufgeschrieben» (Lena); «Das weiss ich nicht genau/zu wenig» (Emilia). Besonders aus den ersten beiden Kommentaren mag man ableiten, dass es sinnvoll ist, mit Schülerinnen und Schülern an Quellentexten zu arbeiten und mit ihnen über die Datierung zu sprechen. Zumindest über die Festlegung des *terminus post quem* ist methodisch in der Regel eine zuverlässige Eingrenzung des Ursprungs möglich.

Was ist Geschichte	*Stimmt nicht*	*Bin unsicher*	*Stimmt*
Geschichte ist genau das, was passiert ist.	11	3	3
Geschichte wird von Menschen aufgeschrieben. Weil Menschen verschiedene Meinungen haben, gibt es unterschiedliche Deutungen von Geschichte.	0	3	14
Was man über Geschichte denkt, kann sich verändern.	6	0	11

Klarer wird das Bild wieder, wenn das Wandelbewusstsein in den Fokus genommen wird: Circa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler sind sich bewusst, dass «Geschichte» nicht statisch ist und die Interpretation durch Menschen eine zentrale Rolle spielt. Samuel kommentiert: «geschichte ist nicht immer das was passiert ist.» Emilia hinterlässt die differenzierteste Bemerkung: «Kommt von der Perspektive! zmb: Napoleon, seine Gegner sagten er war klein, war er aber nicht». Sie greift damit auf das in diesem Schuljahr behandelte Napoleon-Thema zurück, in dessen Kontext wir über die Karikaturen

gesprochen hatten, die den kleinadeligen Emporkömmling bewusst als Winzling zeichnen, obwohl er für seine Zeit über eine normale Statur verfügte. Emilia zeigt damit einen souveränen Umgang mit dem zentralen geschichtsdidaktischen Arbeitsbereich ‹Perspektiven erkennen, Wertvorstellungen klären›.

Auffällig bleibt trotzdem, dass immerhin sechs Jugendliche vermuten, dass die Bewertung historischer Sachverhalte keinen Veränderungen unterworfen sei. Auch hier wird ein Arbeitsfeld für den Unterricht, das sinnvoll beackert werden kann, sichtbar.

Bedeutung der Tell-Geschichte heute	*Stimmt nicht*	*Bin unsicher*	*Stimmt*
Wilhelm Tell ist heute ein Vorbild für die Schweizer, weil er für die Freiheit der Schweiz und gegen die Fremdherrschaft gekämpft hat.	1	2	14
Wilhelm Tell ist in der Schweiz heute völlig unwichtig.	14	2	0

Die Frage zur Rezeptionsgeschichte führt wiederum zu einem eindeutigen Bild. Die Schülerinnen und Schüler halten Wilhelm Tell auch heute noch für eine wichtige Figur für die Schweiz, wohlgemerkt, obwohl die Mehrheit nicht sicher ist, ob er überhaupt existiert hat. Zumindest indirekt ist hier die Bedeutungszuschreibung einer Figur also nicht an ihre reale Existenz geknüpft, was ein differenziertes Verständnis der Narrativität der Geschichte nahelegt. Während Mila auf das Fünffrankenstück verweist, auf dem Tell abgebildet sei, schreibt Emilia: «Jeder Schweizer kennt ihn!». Emma notiert: «Er war der Held der geschichte also ist es klar das man ihn als Vorbild nimmt». Lena dagegen drückt ihr Vertrauen in die Volksschule als Vermittlungsinstanz relevanten Wissens aus: «wenn wir ihn in der Schule haben sollte er schon wichtig sein».

3.1.3. Schülerarbeiten zur Methode ‹Schriftliche Quellen auswerten›

Um die Quellenarbeit der Schülerinnen und Schüler würdigen zu können, muss nicht nur auf ihre eigenständigen Arbeiten, sondern auch auf Klassengespräche und Diskussionen mit Einzelnen eingegangen werden. Für die Auswertung ist deswegen auch das Forschungstagebuch eine wichtige Quelle.

Die Teilsequenz des Unterrichts, die auf die Vertiefung der Methode Quellenarbeit abzielte, begann mit einem Klassengespräch zur Frage «Was ist Geschichte. Woher wissen wir, was passiert ist». Die Schülerinnen und Schüler konnten umgehend den Begriff ‹Quelle› nennen und unterschiedliche Quellengattungen aufführen (*Forschungstagebuch*, 16.01.2020). Das folgend abgedruckte Tafelbild aus dieser Lektion enthält abgesehen von der Fragestellung nur Stichworte, die von den Schülerinnen und Schülern beigetragen wurden:

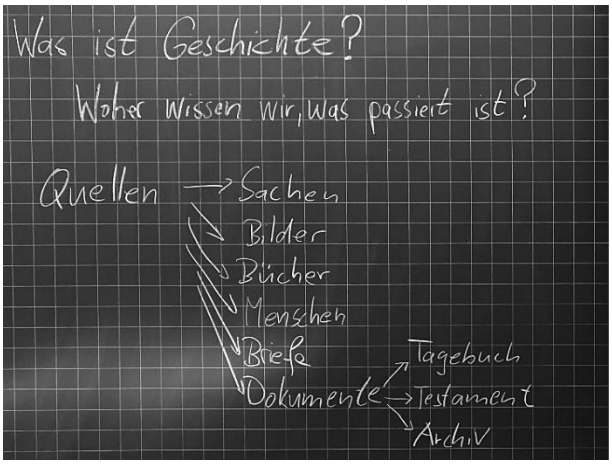
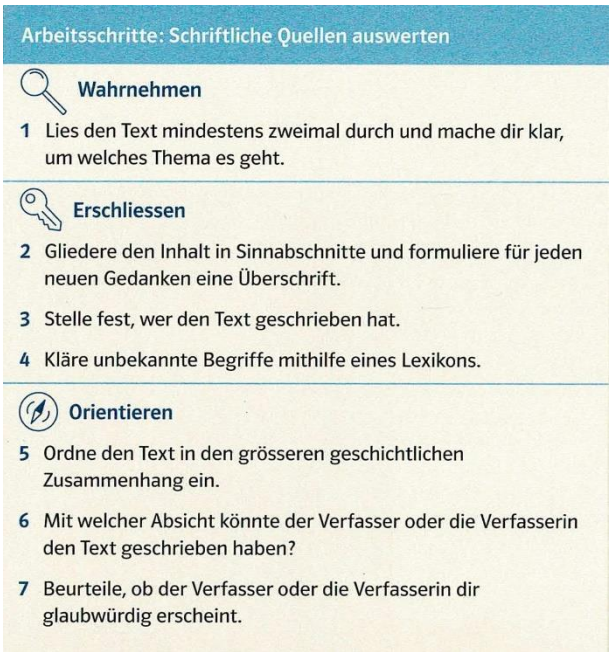


Abb. 4: der Verf.

Auch wie unser Wissen über die Tell-Figur zustande kam, konnten die Schülerinnen und Schüler plausibel erklären, indem sie zuerst auf mündliche Traditionen verwiesen, die dann verschriftlicht wurden. Es kann festgehalten werden, dass die Schülerinnen und Schüler – hier als Klassenverband begriffen – grundsätzlich über ein geeignetes Vorverständnis samt Fachvokabular verfügen, um Quellengattungen differenziert zu betrachten.

Wie in der tabellarischen Grobplanung beschrieben, haben die Schülerinnen und Schüler die Quellen mithilfe der im Schulbuch *Zeitreise* beschriebenen Methode ‹Schriftliche Quellen auswerten› bearbeitet (*Zeitreise 1*, 79). Folgende Schritte werden mit dieser angeleitet:



Arbeitsschritte: Schriftliche Quellen auswerten

Wahrnehmen

1 Lies den Text mindestens zweimal durch und mache dir klar, um welches Thema es geht.

Erschliessen

2 Gliedere den Inhalt in Sinnabschnitte und formuliere für jeden neuen Gedanken eine Überschrift.

3 Stelle fest, wer den Text geschrieben hat.

4 Kläre unbekannte Begriffe mithilfe eines Lexikons.

Orientieren

5 Ordne den Text in den grösseren geschichtlichen Zusammenhang ein.

6 Mit welcher Absicht könnte der Verfasser oder die Verfasserin den Text geschrieben haben?

7 Beurteile, ob der Verfasser oder die Verfasserin dir glaubwürdig erscheint.

Abb. 5: Zeitreise 1, 79

Analysiert wurden drei Texte, nämlich der Apfelschuss des Toko bei *Saxo Grammaticus* und der des Tell bei Hans Schriber im *Weissen Buch von Sarnen* (jeweils von der halbe Klasse am 16.01.2020) sowie der Text *Fremde Hüte* von Ueli Maurer, den er als Präsident der SVP anlässlich der UNO-Abstimmung von 2002 verfasste (am 23.01.2020). Von den geschichtsdidaktischen Arbeitsbereichen standen ‹Arbeitsweisen üben, Erkenntnisprozesse verstehen› sowie ‹Perspektiven erkennen, Wertvorstellungen klären› im Zentrum des Lernens. Konkret ging es um (a) chronologische Fragen, um die (b) Triftigkeit von Quellenzeugnissen und um (c) Gattungsfragen. Die Beobachtungen zu diesen Punkten werden folgend einzeln dargelegt:

(a) Chronologisches: In der Stunde vom 16.01. wurde die Tell-Legende mit dem Apfelschuss der Toko-Sage konfrontiert. Angesichts der jeweils für sich genommen komplexen Quellen war es das Ziel, den Schülerinnen und Schülern vor Augen zu führen, dass eine ältere Version der Apfelschusslegende kursierte, bevor die Tellensage im Weissen Buch von Sarnen ihre Form fand. In der Arbeitsphase der Schülerinnen und Schüler, während derer ich viel mit Einzelnen gesprochen und diskutiert habe, fiel grundsätzlich auf, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit Zeitangaben schwer tun und sie in der Tendenz ignorierten. So notierten viele zwar den Namen des Autors, ergänzten aber nicht die Lebensdaten, wie ich es in der mündlichen Auftragserteilung erbeten hatte (*Forschungstagebuch*, 16.01.2020). Die in *Zeitreise 1* abgedruckten Methodenschritte tragen mit ihrer Formulierung sicher zu diesem Versäumnis bei. Zeitdimensionen angemessen einzuordnen gelingt den Schülerinnen und Schülern nur unzureichend. Lara schreibt zum Weissen Buch von Sarnen: «Hans Schriber lebt von 1436–1478 Es wurde in den Jahren 1470/71 geschrieben Die Geschichte erscheint glaubwürdig, weil Schriber zur Zeit lebte als die Geschichte passierte → Er lebt nur kurze Zeit danach.» (ähnlich: Gabriel). Zunächst realisiert sie nicht, dass sich die von Schriber niedergelegte Tellensage circa hundert Jahre vor der Verschriftlichung abgespielt haben soll. Als ihr dies klar wird, bewertet sie den Zeitraum, der zwischen der angeblichen Handlung und der Verschriftlichung steht, als «kurze Zeit», was Schriber für sie «glaubwürdig» erscheinen lässt. Die Frage nach Schribers Quellen – die aus fachwissenschaftlicher Sicht notwendig ist – stellt sich ihr nicht. Auch die Schülerarbeiten zu Ueli Maurers Text ‹Fremde Hüte› veranschaulichen Mühe mit der chronologischen Verortung: Ueli Maurer gilt David und Giulia als glaubwürdig, weil er Bundesrat sei. Sie bedenken nicht, dass Maurer im Jahr 2002 noch gar nicht Bundesrat gewesen sein könnte. Tatsächlich war er Präsident der SVP Schweiz. Dass die unterschiedlichen politischen Ämter eine andere Art und Weise des Sich-öffentlich-Äusserns bedingen, kann somit in die Überlegungen nicht einbezogen werden. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten auf Grund ihrer tagesaktuellen Alltagserfahrung und blenden die zeitliche Dimension aus – vertieftes Lernen in Bezug auf das Temporalbewusstsein und das Wandelbewusstsein zeigt

sich für den weiteren Unterricht als notwendig.

Fruchtbar ist die Diskussion mit einzelnen Schülerinnen und Schülern beziehungsweise mit Kleingruppen. Emma vermerkt nach einer solchen korrekt in ihren Unterlagen zum Text des *Saxo Grammaticus*: «Es war die älteste art der sage die mann kennt und warscheinlich hat sich vielleicht auch durch diese die anderen Versionen entwickelt.» Elias äussert, dass Tell den Apfelschuss nicht gemacht habe: Hans Schriber habe die Legende wohl über Saxo Grammaticus gekannt und sie Tell zugeschrieben «um ihn besser dastehen zu lassen» (*Forschungstagebuch*, 16.01.2020).

(b) Verlässlichkeit von Quellenzeugnissen: Die Methode ‹Schriftliche Quellen auswerten› aus dem Lehrmittel *Zeitreise* fordert von den Schülerinnen und Schülern eine abschliessende Beurteilung, ob ihnen die Verfasserin oder der Verfasser des Textes glaubwürdig erscheint. Wie bereits dargelegt wurde, spielt für die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler das Verhältnis von Handlung und Verschriftlichung keine oder nur eine untergeordnete Rolle. Zentral für die Beurteilung bleibt ihr eigenes Vorwissen – Elena hält die Apfelschusslegende des *Weissen Buchs von Sarnen* für glaubwürdig, «weil ich die Geschichte auch so kenne und weil die Filme auch so sind». Öffentlich zugängliches Wissen wird nicht hinterfragt und gilt offenbar grundsätzlich als vertrauenswürdig. Dies entspricht der Grundhaltung, dass man Autoritäten wie dem Bundesrat Ueli Maurer trauen darf. Kritisches Denken, das eine zentrale Voraussetzung für die Entfaltung des Wirklichkeitsbewusstseins ist, fehlt. Eklatant sichtbar wird dies, wenn als Kriterium für die Glaubwürdigkeit lediglich die Textoberfläche herangezogen wird. Emilia schätzt das *Weisse Buch von Sarnen* als verlässlich ein: «Ja, ich finde er hat es gut geschrieben, + einigermassen Detailliert» (ähnlich David). Laura wägt bei ihren Überlegungen zu Glaubwürdigkeit des Saxo Grammaticus die Ausführbarkeit des Apfelschusses ab: «Man kann so gut treffen und wen man an die Zeit denkt kan es gut möglich sein. Aber es kan auch sein das er eigentlich ferfelt und nur gut geredt wird». Die Fiktionalität der Erzählung wird also in Erwägung gezogen. Luca dagegen lehnt die Historizität der Saxo-Version ab, «weil es eine nachmache ist». Er erkennt den Apfelschuss als literarisches Motiv, das in mehreren Texten auftaucht. Der schlüssige Gedankengang führt allerdings nicht zu einem abgerundeten Ergebnis, weil er die Chronologie ausser Acht lässt: Der Text des Saxo Grammaticus ist älter als die Tell-Legende. Zudem gälte es, auch die Historizität der Erstfassung zu überprüfen.

(c) Gattungsfragen: Die Gattungsfrage stellt sich bei den Schülerinnen und Schülern, wenn sie gemäss der Methode ‹Schriftliche Quellen auswerten› über die Absicht der Verfasserin oder des Verfassers nachdenken. Elena notiert zum *Weissen Buch von Sarnen*: «Das man es später auch weiss, sich daran erinnern». Damit steht für sie die historische Information im

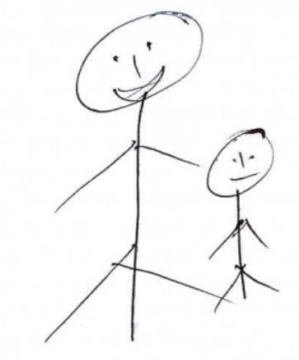
Mittelpunkt. Elias dagegen hebt bei Saxo auf das Narrativ ab: «er wollte eine coole Geschichte erfinden». Die Absicht der Verfasser wird also unterschiedlich bewertet; mit Elias hatte ich als Lehrer jedoch den Text diskutiert (*Forschungstagebuch*, 16.01.2020). Bei Ueli Maurers Text kommen Überlegungen zur Gattung noch klarer zum Tragen. Lina erscheint er «wie ein Tagebuch». Samuel erkennt die Informationsabsicht: «er wollte die menschen informieren über die UNO und die Schweiz»; David fasst dieses Informieren des Textes noch konkreter und richtiger, wenn er den Text als «Werbung» bezeichnet; allerdings geht er in die Irre, wenn er dabei Maurer eine Pro-UNO-Haltung attestiert. Die Erkenntnis der werbenden Absicht des Textes ist für das Lernen hoch zu gewichten, da damit die Perspektive des Verfassers in den Blick genommen wird. Emilia dagegen folgt der vereinnahmenden Rhetorik des damaligen SVP-Präsidenten, indem sie sich in dessen Anspache an alle «Schweizer» miteinbezogen fühlt: «Ueli Maurer wollte klar stellen das *wir unsere* Freiheit nicht aufgeben sollen, genau wie Tell es gemacht hat» (Hervorhebung: der Verfasser). Dass die Schweizer kontrovers über das Anliegen der Volksabstimmung diskutierten, gerät hier aus dem Fokus; das Identitätsbewusstsein ist im Sinne des Quellenautors beeinflusst.

3.1.4. Lernertragsreflexion und Conceptual Change

Die Lernertragsreflexion veranschaulicht, was die Schülerinnen und Schüler während der Unterrichtssequenz zu Wilhelm Tell gelernt haben. Rein auf die Inhalte bezogen, sollten die Schülerinnen und Schüler nun mehr wissen als vor der Unterrichtssequenz – dies ist leicht zu überprüfen. Etwas komplexer ist die Frage nach den Conceptual Change-Prozessen: Ist es auch zu einer «Veränderun[g] des begrifflichen Verständnisses» gekommen, wie Günther Arndt (2010, 4–5, vgl. Kap. 1.2.1) formuliert – hat sich die Struktur der Wissensbestände professionalisiert und systematisiert?

Einen Einblick in das während der Sequenz Vermittelte beziehungsweise Gelernte gibt exemplarisch der Lernertragsreflexionsbogen von Giulia: Sie hatte zwar die beiden Umfragebögen «Was mir zu Wilhelm Tell einfällt» und «Meine Einschätzung zu Wilhelm Tell» erhalten, aber in Absprache mit mir unausgefüllt zurückgegeben, weil ihr Wilhelm Tell aufgrund ihres Migrationshintergrunds völlig unbekannt war. Ihre Lernertragsreflexion erweist sich somit als untersuchungstechnischer Glücksfall, weil sie zumindest im weitesten Sinne eine *tabula rasa* darstellt. Giulia notierte in Bezug auf ihr Lernen:

- *Er ist ein schweizer mensch*
- *er hat nicht gelebt.*
- *und dass Wilhelm Tell ist heute in der schweiz völlig wichtig*
- *und dass er ein Vorbild für die schweizer.*
- *Er hat gegen die Fremdherrschaft gekämpft.*
- *Er war ein sagen figur.*



Notizen und Zeichnung von Giulia

Giulia weiss nach der Einheit, dass es sich bei Wilhelm Tell um eine schweizerische Sagenfigur handelt, die nie gelebt hat, aber in der Rezeption für die Schweizer wichtig ist, weil ihr aufgrund ihres Einsatzes gegen die Fremdherrscher eine Vorbildfunktion zukommt. Die Darstellung Tells mit seinem kleinen Sohn ist ihr vertraut.

Allgemein lässt sich festhalten, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lernreflexion ihr Wissen stärker systematisieren. Während bei der Vorwissenserhebung der Apfelschuss meist unreflektiert im Mittelpunkt der Schülerdarstellungen stand, wird nun flächendeckend die zweifelhafte historische Existenz der Tell-Figur angesprochen. Einige leistungsstarke Schülerinnen können den Zuwachs ihres Wissens reflektieren und verbalisieren. Emilia schreibt in Bezug auf das, was sie im Vergleich zu den beiden Vorwissenserhebungen anders machen würde:

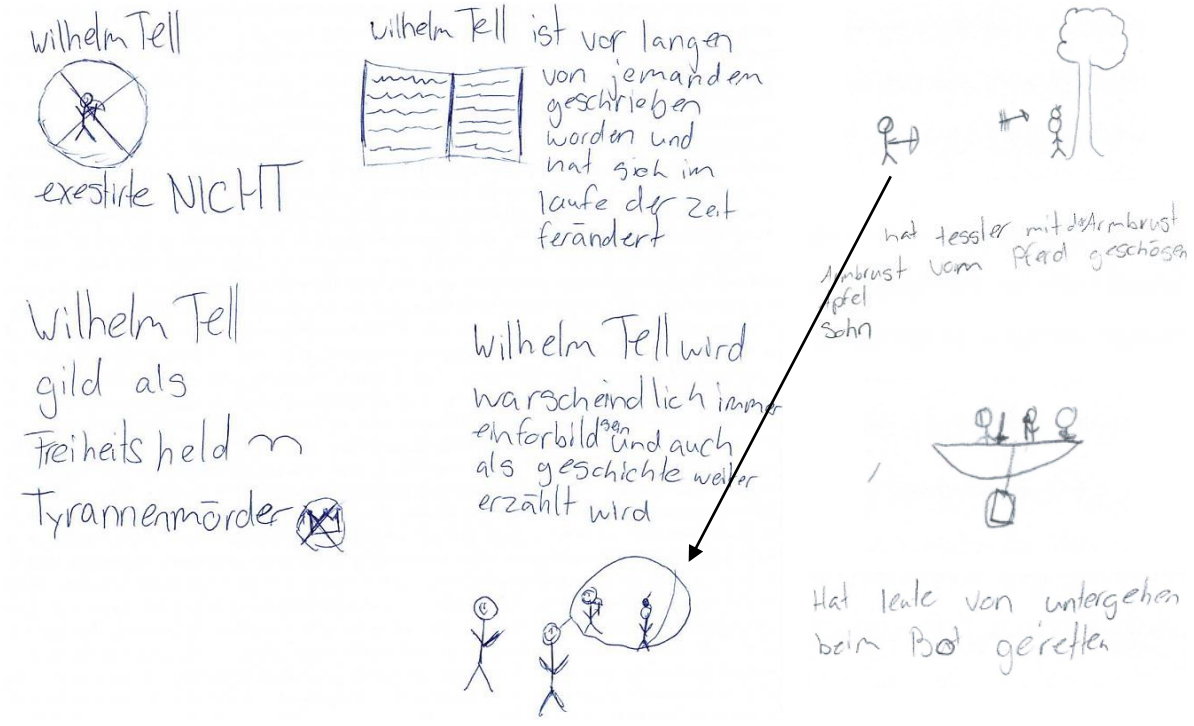
- *Ich würde mehr/besser bekräftigen, dass Wilhelm Tell eine Geschichte war, und nie gelebt hat.*
- *Ich würde konkreter ankreuzen, da ich jetzt mehr über ihn weiss.*
- *Ich würde dazuschreiben das Tell ein bestanteil der schweizer Geschichte ist, und nicht einfach vergessen werden kann.*

Notizen von Emilia

Inhaltlich spricht Emilia dieselben Punkte an, die auch Giulia nach der Sequenz für wichtig erachtete.

Am Beispiel der Lernreflexion von Laura, die sich leistungsmässig im Mittelfeld der Klasse bewegt, kann die zunehmende Systematisierung von Wissensbeständen illustriert werden. Bei ihr wird auch der Conceptual Change sichtbar als Prozess des vertieften Verstehens und Durchdenkens. Bei der zeichnerischen Vorwissenserhebung hatte Laura den Apfelschuss gezeichnet sowie den Nachen auf dem

Vierwaldstättersee. Für die Lernreflexion entwirft sie vier Felder, die unterschiedlichen Dimensionen der Tell-Figur gewidmet sind: Links oben hält Laura fest, dass Tell keine historische Figur ist; die Zeichnung des Armbrustschützen in einem Kreis verweist möglicherweise zusätzlich auf das Fünffrankenstück, auf dem Tell nur dem Volksmund nach abgebildet ist. Rechts oben thematisiert sie die frühneuzeitliche Historiographie, was sie mit der Skizze eines Buches veranschaulicht. Ihr ist auch der narrative Aspekt klar, nämlich dass die Tell-Figur ein Produkt der Geschichtsschreibung und dem Wandel unterworfen ist. Die zweite Zeile widmet sich der Rezeptionsgeschichte der Tell-Figur: Links unten erscheint ein Verweis auf die mit der Figur verbundenen Stereotypen, Freiheitsheld und Tyrannenmörder. Mit der Verwendung des Verbes «gelten» hält sich Laura neutral und in einer Position der Distanz zum Sachverhalt. Rechts unten blickt sie in Gegenwart und Zukunft; Tell sei auch heute noch ein Vorbild in der Schweiz und werde eine wirkmächtige Figur bleiben. Ihre Zeichnung zum Text untermalt nochmals den narrativen Aspekt. Im Vergleich zur Vorwissenserhebung zeigt sich in ihrem Lernprozess die augenfälligste und signifikanteste Veränderung: Aus der unkritischen Wiedergabe des Mythos, die dem Betrachter als vermeintliche Faktengeschichte erscheinen muss, wird ein Narrativ, das durch sein Weitererzählen und -überliefern historisch wirksam und gleichsam zur Wirklichkeit wird.



Notizen und Zeichnungen von Laura (links Lernreflexion, rechts Vorwissenserhebung; Pfeil: der Verf.)

Die drei bisher referierten Beispiele von Giulia, Emilia und Laura veranschaulichen positive Effekte im Verlauf der Unterrichtssequenz in Bezug auf das Lernen von Fakten, auf die Lernreflexion und auf die Systematisierung und Erweiterung von Wissen. In jeweils unterschiedlichem Grad darf man bei ihnen

von positiven Conceptual-Change-Prozessen sprechen, insbesondere bei Laura durch die Inblicknahme des Aspekts der Narrativität als wesentlichem Bestandteil von Geschichte.

Eine Bestandsaufnahme macht es jedoch nötig, auch weniger gelungene Beispiele anzuführen. Luca hatte in seiner Vorwissenserhebung die Apfelschussszene gezeichnet und notiert, dass Tell schiessen musste, weil er den Hut nicht gegrüsst habe. Seine Lernreflexion spiegelt grundsätzlich dieselben Punkte, die bei Giulia, Emilia und Laura aufscheinen, er zeigt jedoch eine grosse Unsicherheit in Bezug auf sein Wissen:

- *Ich würde jetzt nicht sagen, das Tell nicht gelebt hat, aber ich bin mir unsicher.*
- *Man weiss sein Leben genau weil Leute es genau aufgeschrieben haben.*
- *Die Geschichte ist nicht ganz genau aufgeschrieben weil man jetzt nicht genau weiss ob er lebte.*
- *Tell ist schon wichtig für die Schweiz weil es entweder eine gute und spannende Geschichte ist oder er hat für die Schweiz gekämpft.*

Notizen von Luca

Luca ist sich bewusst, dass die Historizität Wilhelm Tells in Frage gestellt wird, und er realisiert, dass das Aufschreiben, also die Historiographie, in diesem Kontext eine wichtige Rolle spielt. Auch die rezeptionsgeschichtliche Bedeutung der Tell-Figur erkennt er. Deutlich dominiert aber sein Unsichersein und das Nicht-genau-Wissen. Eine Systematisierung wie Laura gelingt ihm nicht. Was bleibt, ist der Eindruck eines unvollständigen und nicht gefestigten Lernprozesses – zumindest zum Zeitpunkt der Lernertragsreflexion. Ein sehr ähnlicher Befund findet sich bei Leon.

3.2. Einzelbeispiele: Individuelle Lernprozesse

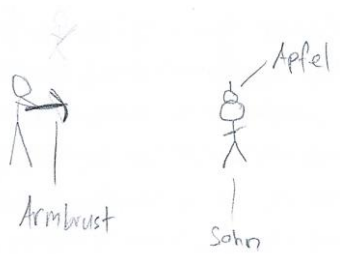
Im vorangehenden Punkt wurden die Daten und Beobachtungen aus der Unterrichtssequenz mit dem Fokus auf die ganze Klasse ausgewertet. Ziel war es, das Lernen der Schülerinnen und Schüler während der Unterrichtssequenz zu Wilhelm Tell in einem Überblick darzustellen. Es ist nicht überraschend und war vielmehr erwartbar, dass Unterschiede zwischen den einzelnen Jugendlichen deutlich werden. Ergänzend zu dem kollektiven Blick auf die Klasse werden hier nun Einzelbeispiele für individuelle Lernprozesse festgehalten und beispielhaft der Lernprozess jeweils eines leistungsstarken Klassenmitglieds, eines von mittlerem Niveau und eines leistungsschwachen präsentiert.

3.2.1. Lara: Leistungsstarkes Niveau

Lara ist über alle Fächer hinweg gesehen die leistungsstärkste Schülerin der Klasse. Bereits ihr Vorwissen zu Wilhelm Tell ist differenziert: Sie kann aus dem Stegreif mit 1291 die Jahreszahl des mythischen Rütlischwurs nennen und verbindet diese mit der Tell-Legende. Sie kennt, wie alle anderen, den Apfelschuss, weiss aber darüber hinaus auch über Tells Flucht im Sturm und über den Tyrannenmord an Gessler Bescheid.

Er war 1291 wichtig.

Er ist geflüchtet als er gefangen worden war auf dem Schiff von Gessler auf einen Felsvorsprung und hat ihn später getötet.



Notizen und Zeichnung von Lara (Vorwissen)

Im Fragebogen zum Geschichtsbewusstsein vertritt sie, dass Tell eine Sagenfigur ist. Seine tatsächliche Existenz schliesst sie damit nicht aus, wenn sie schreibt: «Man kann es nicht beweisen.» Auch bei den Fragen zur Historiografie ist sie unsicher und vermerkt: «Man weiss nicht wann sie [die Geschichte von Wilhelm Tell, Anm.: der Verf.] aufgeschrieben wurde.» Die Formulierungen mit «man» statt «ich» deuten eine selbstbewusste Haltung in Bezug auf ihr Wissen an. Aus geschichtswissenschaftlicher Sicht ist ihre erste Antwort unwahrscheinlich, die zweite unrichtig/ungenau; für eine Achtklässlerin äussert sie sich beachtlich reflektiert. Auch ihr Blick auf Geschichte ist differenziert: Geschichte ist für sie wandelbar und abhängig von der Perspektive der jeweiligen Quellen; Wilhelm Tell erscheint ihr, wie der ganzen Klasse, auch heute noch als wichtige Figur für die Schweiz.

In den schriftlichen Arbeiten zur Quellenanalyse zeigen sich dieselben Schwierigkeiten, wie sie in der gesamten Klasse vorherrschen. Quellentexte erscheinen ihr glaubwürdig, wenn die Textoberfläche kohärent ist und der Inhalt ihrem Vorwissen entspricht. Zum *Weissen Buch von Sarnen* notiert sie: «Es

wirkt glaubwürdig weil es genau beschrieben wird und weil es viele Geschichten über Tell gibt und alle sind etwa so», zu Ueli Maurers ‹Fremde Hüte›: «Der Verfasser scheint ein wenig glaubwürdig, weil er die Wesentlichen Sachen aufschreibt und klar schreibt, welche Meinung er hat». Der Arbeitsschritt 7 der Methode ‹Schriftliche Quellen auswerten› aus dem Lehrmittel Zeitreise erweist sich damit auch für Leistungsstarke als grosse Herausforderung und ist ohne weiteres Kontextwissen kaum bewältigbar. Wie auch bei anderen Klassenkameraden fehlt ein innerer Kompass, um Zeitverhältnisse einzuschätzen: Hans Schriber erscheint ihr als glaubwürdig, «weil Schriber zur Zeit lebte als die geschichte passierte». Dass dazwischen über hundert Jahre liegen, was keine persönliche Vertrautheit mit den Verhältnissen nahelegt, sieht sie nicht, obwohl sie Wilhelm Tell mit dem Jahr 1291 verbinden kann und und Schribers Lebensdaten mit 1436–1478 notiert.

Laras Lernreflexion ist ausführlich und differenziert:

Wilhelm Tell hat nicht gelebt

Wir haben kein sicheres Wissen über Wilhelm Tell weil er gar nicht gelebt hat und nur eine Geschichte war.

Die Geschichte wurde erst später nach dem Tell angeblich gelebt hat geschrieben

Ich würde die Tabelle anders ausfüllen es währe nichts mehr bei Bin unsicher sein [d.h. die Option «Bin unsicher» im Fragebogen; der Verf.].

Es war nicht 1291 wichtig sondern erst viel später.

Schriber hat die Geschichte von Tell geschrieben er hat eine andere Geschichte abgeändert die viel früher als Tell geschrieben wurde.

Notizen von Lara (Lernreflexion)

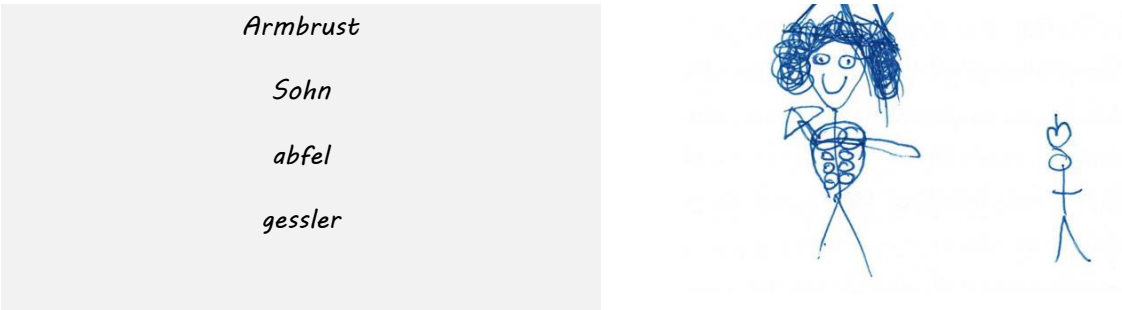
Nach der Unterrichtssequenz ist Wilhelm Tell eine ahistorische Person für Lara; sie kann Aspekte der Genese der Sage benennen, nämlich die Anlehnung an eine ältere Legende (bei Saxo Grammaticus) und den zeitlichen Abstand zwischen den vermeintlichen Ereignissen und der Niederschrift. Ihr eigenes Lernen reflektiert sie, indem sie ihre Fragebogenergebnisse kritisch durchsieht und nun ihrem neuen Wissenstand anpassen würde. Auch die Zeichnung würde sie abändern:

Zeichnung von Lara (Lernertragsreflexion)

Augenfällig ist, dass – wie bei Laura (vgl. 3.1.4) – der Aspekt der Narrativität ins Zentrum rückt: Die Tellgeschichte wurde mündlich überliefert und die Erzählung später verschriftlicht. Der Conceptual Change in Bezug auf den Themenkomplex ‹Wilhelm Tell› ist entsprechend offensichtlich: Lara nähert sich nun mit neuen Begrifflichkeiten und einem neuen Denkansatz der Thematik.

3.2.2. Elias: Mittleres Leistungsniveau

Elias bewegt sich im Mittelfeld der Klasse. Er erledigt seine Aufträge zuverlässig und effizient, ohne dabei jeweils viel zu schreiben. Im Klassengespräch beteiligt er sich selten aktiv, ist aber in der Regel auf der Höhe des Geschehens und macht sich Gedanken zum Unterrichtsstoff. Für das Fach Geschichte interessiert er sich. Sein Vorwissen zu Wilhelm Tell gibt er nur in einer sehr rudimentären Skizze wieder, die gleichwohl die wesentlichen Elemente der Apfelschusslegende umfassen, die, wie erläutert, das typische Wissen der Schülerinnen und Schüler über Tell darstellt.



Notizen und Zeichnung von Elias (Vorwissen)

Im Fragebogen zum Geschichtsbewusstsein hält er Tell für eine Sagenfigur, die nie gelebt hat; über sicheres Wissen über Wilhelm Tell verfüge man nicht; bei der Frage zur Verschriftlichung des Tell-Stoffs kreuzt er «bin unsicher» an und notiert «keine Ahnung». Geschichte erscheint auch ihm wandelbar und abhängig von der Perspektive der jeweiligen Quellen. Der Tell-Figur billigt er auch heute eine Vorbildfunktion für die Schweiz zu.

Bei der schriftlichen Quellenarbeit notiert Elias für die Einordnung der Apfelschuss-Legende bei Saxo Grammaticus den Bezug zur Tellensage: «Diese Geschichte ist fast gleich wie die von Wilhelm Tell.» Die Glaubwürdigkeit der Quelle richtig einzuordnen, gelingt ihm nur bedingt. Er nimmt Saxo Grammaticus richtigerweise als historische Person wahr und bejaht, an der eigentlichen Frage vorbei, dessen Existenz: «Er hat gelebt weil die infos zu ihm viel zu genau sind.» Ertragreicher als sein Arbeitsblatt ist das Gespräch während der Stunde, in der er richtige Vermutungen über das Abhängigkeitsverhältnis der Quellen angeben kann (*Forschungstagebuch*, 16.01.2020).

Elias' Lernertragsreflexion verdeutlicht, dass er das Neugelernte wiedergeben kann: Wie auch die anderen Schülerinnen und Schüler rückt bei ihm der Aspekt der Narrativität der Geschichte beziehungsweise der Legende in den Fokus und veranschaulicht seinen Conceptual Change. Elias kann die Konstruktion der Tellensage benennen und die Apfelschusslegende auf eine ältere Fassung zurückführen, wobei ihm sogar der Name des Autors, Saxo Grammaticus, geläufig ist.

Wilhelm Tell hat es nie gegeben, er war eine legende.
Ein Schriftsteller hat ihn erfunden und seine Geschichte.
Er hat sich von Saxo Grammaticus inspirieren lassen.

Notizen und Zeichnung von Elias (Lernertragsreflexion)

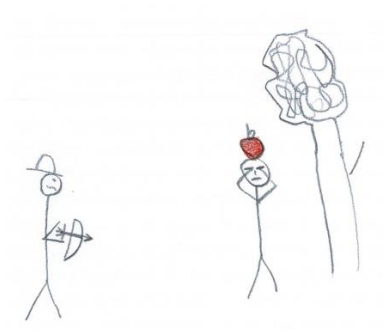
3.2.3. Mila: Leistungsschwaches Niveau

Mila hat Deutsch als Zweitsprache gelernt und spricht es nicht in ihrem Elternhaus. Obwohl sie sich gut ausdrücken kann und nicht sofort auffällt, dass Deutsch nicht ihre Muttersprache ist, hat sie im Vergleich zu ihren Mitschülern grössere Mühe beim Verstehen von Texten und komplexen Zusammenhängen. Aufgrund ihres Aufmerksamkeitsdefizitsyndroms verfügt sie über Konzentrationsschwierigkeiten und lässt sich leicht ablenken. Da diese psychische Disposition erst spät diagnostiziert wurde, verfügt sie selbst über beschränktes Steuerungswissen im Umgang mit ihrem ADS und befindet sich zudem in der Phase der medikamentösen Einstellung.

Zu Wilhelm Tell ist Mila, wie ihren Klassenkameraden, die Apfelschussszene vertraut. Allerdings fehlt es ihr im Vergleich zu Elias, der etwa den Namen «gessler» notiert, an Detailwissen zur Sage, wie die offene und letztlich unrichtige Formulierung «Irgend Jemand Beschützen» zeigt. Tell ordnet sie zudem falsch als Österreicher ein; während des Ausfüllens des Papiers stellt sie die Frage laut in den Raum (*Forschungstagebuch*, 07.01.2020). Wie bereits erörtert, scheint hier wohl der Bezug zu den Habsburgern durch (vgl. 3.1.1).

Wilhelm

- *Österreicher / ohne Schweizerpass*
- *Irgend Jemand Beschützen*



Notizen und Zeichnung von Mila (Vorwissen)

Im Fragebogen zum Geschichtsbewusstsein ordnet Mila Tell wie ihre Klassenkameraden richtig als Sagenfigur ein und drückt ihre Unwissenheit darüber aus, ob er wirklich gelebt hat. Sie ist der Meinung, dass die Geschichte von Wilhelm Tell erst später, nach den vorgeblichen Ereignissen, aufgeschrieben wurde; die Verfügbarkeit sicheren Wissens darüber negiert sie. Geschichte selbst erscheint Mila wandelbar und abhängig von der Position der Quellen. In Bezug auf die Rezeptionsgeschichte vermerkt sie Tell als auch heute noch wichtige Figur und notiert «Tell ist ja auf den schweizer 5 fr.? Ich glaube er ist ein vorbild». Aus dem stärker vorstrukturierten Fragebogen ist ersichtlich, dass Mila über ein entwickeltes Geschichtsbewusstsein verfügt. Auch der Verweis auf den Fünfliber veranschaulicht ihre wache Wahrnehmung ihrer Umwelt.

Bei der schriftlichen Arbeit zur Quellenanalyse, die eigenständiges und konzentriertes Arbeiten erfordert, kommt Mila nicht weit. Sie notiert das Geburtsjahr von Saxo Grammaticus und urteilt über die Glaubwürdigkeit seines Textes zusammenhanglos: «Ja ich denke das er einbischen von der Wahrheit ‹to be continue …› er hat es nachgedacht, mit der Hilfe von der Wahrheit.» Hier zeigt sich, wie auch bei leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern, dass sie die Beurteilung der Glaubwürdigkeit vor allem mit der Textoberfläche verbindet und ihr gut Konstruiertes auch glaubhaft erscheint.

Bei der Lernreflexion schreibt Mila viel: Sie betont die Fiktivität der Tellgestalt als Sagenfigur und kann nun auf Detailaspekte der Legende verweisen, etwa den zweiten Pfeil, den Tell einsteckt, um bei einem Fehlschuss «den Kaiser» zu ermorden. Ihr sind auch Aspekte der Rezeptionsgeschichte präsent, etwa die Merchandise-Artikel zu Wilhelm Tell, die besonders bei Touristen guten Absatz finden und die in der Doppellektion vom 23.01.2020 thematisiert wurden. Weshalb sie darauf beharrt, dass Tell kein Schweizer sei, bleibt im Dunkeln.

Tell ist in Frankreich geboren und schlisslich ist er nach Schweiz gegangen und ist berühmt geworden wegen dem Apfelschiessen (er hatte

eine 2· Pfeile in sein T-shirt getan, wen er sein Sohn erschossen hätte, würe er den Kaiser Abschiessen)· Er ist ein freiheitskämpfer· In der Schweiz ist er berühmt und es wurden T-shirts und alles mit ihm drauf gemacht (Touristen lock er!) Am wichtigsten ist er ist nicht real, und es ist eine Geschichte·

Notizen und Zeichnung von Mila (Lernstandsreflexion).

Aus der Perspektive des Geschichtsbewusstseins ist zu vermerken, dass Mila, ganz typisch für ihr Alter, die Vergangenheit aus ihrer Gegenwartserfahrung deutet. Besonders deutlich wird dies, wenn Wilhelm Tell ein T-Shirt trägt. Für Gesslers politische Funktion und seine Rangstellung fehlt ihr ein exakter Begriff, wobei sie sich mit «Kaiser» behilft. Dieser spielt jedoch, wie ausgeführt, für die Tell-Erzählung keine Rolle, da auch der zu grüssende Hut nicht auf die Kaiserwürde anspielt. Bei Mila kann man insgesamt eine Erweiterung ihres Wissens erkennen, ein Conceptual Change ist jedoch nicht erkennbar. Sie zeigt keine neue Herangehensweise an die Tell-Thematik und greift nicht, wie andere Mitschülerinnen oder -schüler, auf den Aspekt der Narrativität zurück, um die Tellensage aus diesem Blickwinkel zu betrachten.

3.3. Fazit

Im Kapitel 2.1 wurden drei Ziele fixiert, nämlich (a) das Sichtbarmachen von Lernprozessen mithilfe des Conceptual-Change-Ansatzes, (b) die Vertiefung und Verbesserung des spezifischen Fachverständnisses von Geschichte und (c) das Schärfen des Geschichtsbewusstseins der Schülerinnen und Schüler. Nach der Auswertung und Interpretation der Schülerdaten kann eine positive Bilanz für die Unterrichtssequenz zu Wilhelm Tell gezogen werden: Alle drei Ziele sind erreicht oder zumindest teilweise erreicht worden; folgend wird auf sie einzeln eingegangen. Verbesserungspotenziale und Ansatzpunkte für künftige Unterrichtsprojekte werden in Kapitel 4 thematisiert.

a) Besonders mithilfe des Vergleichs von Vorwissenserhebung und Lernstandsreflexion lassen sich die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sichtbar machen. Deutlich ist, dass die Schülerinnen und Schüler anfangs vor allem die Apfelschusslegende mit Wilhelm Tell verbinden und den sagenhaften Charakter der Erzählung, der ihnen durchaus bewusst ist, kaum kritisch reflektieren. Nach der Unterrichtssequenz verweisen die meisten Schülerinnen und Schüler auf den Prozess des Erzählens der Sage und sind sich, zumindest im Ansatz, der Rezeptionsgeschichte der Tell-Figur bewusst.

b) Wenn Conceptual-Change-Prozesse für das Fach Geschichte initiiert werden sollen, gilt es, vor allem das Fachverständnis zu fördern. Limón fordert die Arbeit an *second-order-concepts* und Reinhardt und Ravi streben an, die Bedeutung der Narrativität für das Fach Geschichte herauszustellen (vgl. Kapitel 1.2.3). Mit der Methode ‹Schriftliche Quellen auswerten› aus dem Lehrmittel *Zeitreise 1* wurden die beiden sich zum Teil überschneidenden Forderungen verknüpft und der Fokus auf das Erzählen von Geschichte und damit auf die Narrativität gelegt. Wie oben erläutert, konnte das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler dafür verbessert werden. Die Mühe allerdings, die auch gute Schülerinnen und Schüler mit dem *second-order-concept* ‹Zeit› haben, veranschaulicht, wie notwendig die Arbeit an übergeordneten Begriffen ist.

c) Aspekte des Geschichtsbewusstseins scheinen an allen Stellen der erhobenen Daten auf. Eine Schärfung des Temporal- und Wandelbewusstseins der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Tell-Figur kann man, in Anlehnung an Pandel (2013, 141), folgendermassen skizzieren: Vor der Unterrichtssequenz hielten die Schülerinnen und Schülern Wilhelm Tell für eine Figur der Vergangenheit (Temporalbewusstsein), äusserten aber ihre Unsicherheit in Bezug auf seine tatsächliche Existenz (Wirklichkeitsbewusstsein). Nach der Unterrichtssequenz gilt ihnen Tell als fiktive Figur der Vergangenheit:

Schärfung des Temporal- und Wirklichkeitsbewusstseins an der Figur ‹Wilhelm Tell›		
[früher; real?/fiktiv?]	⟶	[früher; fiktiv]

Den Schülerinnen und Schülern ist bewusst, dass Wilhelm Tell wichtig für die Schweiz ist, obwohl er nie gelebt hat. Dies unterscheidet ihn von Beispielen wie Asterix oder Prinz Eisenherz, die Pandel als fiktive Figuren der Vergangenheit anführt (Pandel 2013, 141). Wilhelm Tell hat als Sagenfigur einen festen Platz in der kulturellen Identität der Schweiz, wodurch ihm, als ‹literarische› Figur mit eigener Geschichte, auch in Bezug auf die historische Dimension eine besondere Bedeutung zukommt (Identitätsbewusstsein, vgl. Pandel 2013, 143).

4. Konsequenzen: Entwicklung von Handlungsstrategien

Das abschliessende Kapitel dieser Arbeit blickt in die Zukunft und widmet sich den Handlungsstrategien für den künftigen Geschichtsunterricht, die sich aus der durchgeführten Aktion samt Datenerhebung und -auswertung ergeben. Da es sich bei der Aktionsforschung um einen zyklischen Prozess handelt und der an der eigenen Klasse durchgeführte Geschichtsunterricht nicht isoliert mit der letzten Lektion der Sequenz endete, kann kursorisch auch auf im Unterricht umgesetzte Konsequenzen verwiesen werden. Diese Verweise stellen freilich noch keinen zweiten Aktionszyklus dar, erfüllen aber das Kriterium der Iterativität, das der Aktionsforschung eigen ist, nämlich die zeitliche Kontinuität von Kritik und Praxis (Altrichter, Posch und Spann 2018, 342f.).

4.1. Handlungsstrategien als Resultat aus Aktion und Reflexion

Im Kapitel 3.3 wurde eine positive Bilanz in Bezug auf das Erreichen der Ziele der Aktion gezogen. Die Auswertung der Daten eröffnet aber genauso eine Vielzahl von Themen und Möglichkeiten, den Geschichtsunterricht im Sinne eines Conceptual Change zu verbessern.

4.1.1. *Second-order-concepts* bei der Quellenarbeit

Margarita Limón fordert für einen erfolgreichen Conceptual-Change-Prozess im Schulfach Geschichte die Arbeit an *second-order-concepts* (vgl. Kap. 1.2.3): Bei der Auswertung der Quellenarbeiten wurde deutlich, dass den Schülerinnen und Schülern der Umgang mit den Konzepten ‹Quelle› und ‹Zeit› schwerfällt.

Bei der Beurteilung der Glaubwürdigkeit von Quellen bleiben auch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler der achten Schulstufe an der Textoberfläche hängen: Wenn diese auf überzeugende Art und Weise ihr Alltagswissen bestätigt, neigen sie dazu, die Quelle als glaubwürdig einzuschätzen (vgl. Kapitel 3.2.1). Als Konsequenz gilt es allgemein, das kritische Denken der Schülerinnen und Schüler zu fördern und sie zum Hinterfragen von Perspektiven anzuleiten. Hierfür gibt es kein Patentrezept, sondern es ist immer wieder eine situative Anpassung nötig. Während der Aktion wurde mit der Methode ‹Schriftliche Quellen auswerten› aus *Zeitreise 1* gearbeitet. Obwohl diese die Quellenanalyse stufengerecht anleitet, zeigt die Datenauswertung jedoch, dass sie sich nicht ohne Weiteres auf sämtliche schriftlichen Quellentexte anwenden lässt. Selbst wenn den Schülerinnen und Schülern ein Gerüst an Sachinformationen beigegeben wird, wie das auch bei der durchgeführten Aktion geschehen ist, ist die selbstständige Umsetzung für die Jugendlichen voraussetzungsreich und schwierig. Für einen systematischen Aufbau der Kompetenz, kritisch mit Quellen zu arbeiten, scheinen deswegen stark geführte Einheiten notwendig, in denen die kritische Analyse modelliert wird. Dabei muss mit Quellen gearbeitet werden, die denselben Sachverhalt für die Schülerinnen und Schüler offensichtlich gegensätzlich beurteilen.

Auch im Umgang mit der Dimension ‹Zeit› haben sich die Schülerinnen und Schüler bei der Quellenarbeit schwergetan und beispielsweise einen zeitlichen Abstand von über hundert Jahren als eher kurze Zeitspanne eingeordnet, über die ein Autor – schweigend wohl vorausgesetzt ohne eigene Quellen – verlässlich Bericht geben kann (vgl. Kapitel 3.1.3). Um das Verständnis des Zeitbegriffs zu vertiefen, bieten sich zwei Ansätze an: Zum einen müssen die Schülerinnen und Schüler ihre persönlichen Zeiterfahrungen bewusst reflektieren und darüber nachdenken, was sie wie gut über welchen Zeitraum memorieren und zuverlässig wiedergeben können. Zum anderen kann durch das übende Arbeiten mit Zeitstrahlen die Dimension ‹Zeit› visualisiert und die Abfolge von Ereignissen chronologisch systematisiert werden. Für die Einordnung von Quellen wäre es möglich, ein Grundverständnis für den *terminus post quem* zu vermitteln (vgl. Kap. 3.1.2), also für den Zeitpunkt, an dem ein Quellenzeugnis frühestens entstanden sein kann.

4.1.2. Alltagswelt als Deutungsfolie historischer Ereignisse

Wissenschaftliche Untersuchungen weisen nach, dass Jugendliche bei der Deutung von Geschichte auf ihre persönliche Alltagswelt zurückgreifen. Im Zuge der theoretischen Darstellungen zum Geschichtsbewusstsein wurde die kleine Studie von Christian Mathis und Kristine Gollin zum Stanser Winkelried Denkmal zitiert, die festhält, dass sich die von ihnen begleiteten Schülerinnen und Schüler «stark von subjektiven Alltagserfahrungen leiten lassen» (Mathis und Gollin 2015, 93; vgl. Kapitel 1.3.2). Es ist deswegen nicht verwunderlich, im ausgewerteten Datenmaterial entsprechende Deutungsansätze zu finden. Für den Geschichtsunterricht ergibt sich damit das Ziel, immer wieder die Alterität von Geschichte herauszustellen.

Als Beispiel für eine vertiefende Weiterarbeit soll hier Wilhelm Tells «T-Shirt» herausgegriffen werden, in das er gemäss Mila einen zweiten Pfeil steckt, um im Falle eines Fehlschusses Gessler zu töten (vgl. Kapitel 3.2.3). Man kann die Schülerinnen und Schüler darüber nachdenken lassen, ob Wilhelm Tell – beziehungsweise die Menschen im Mittelalter – bereits T-Shirts getragen haben. Als Anknüpfungspunkt für die Weiterarbeit bietet sich dann das Weisse Buch von Sarnen an. Im ausgeteilten Quellentext wird vom «Göller» gesprochen, in das Tell den zweiten Pfeil steckt. Die Schülerinnen und Schüler haben diesen Begriff nicht, wie von Arbeitsschritt vier der Methode ‹Schriftliche Quellen auswerten› gefordert, herausgeschrieben und nachgeschlagen. Dies scheint insofern legitim, als sie ihn aufgrund ihres Kontextwissens erschliessen können: Sie haben im Filmausschnitt gesehen, wohin Tell den Pfeil steckt, nämlich in seine Oberbekleidung. Einzig Sofia hat in ihrer Quellenarbeit notiert: «Göller = Hemd von früher?». Anhand eines Rechercheauftrags mithilfe des Schweizerischen Idiotikons könnten die Schülerinnen und Schüler dann erarbeiten, dass es sich beim Göller um den Hals- oder Hemdkragen handelt, der im Quellentext gemeint ist (vgl. Göller 2020 [1887]). Diese Denk- und Recherchearbeit veranschaulicht durch den Begriffsvergleich zur männlichen Oberbekleidung den sprachlichen

Unterschied, der zwischen dem Mittelalter und dem Heute besteht. Den Brückenschlag zu Kleidungsgewohnheit zu machen, ist dann nur noch ein kleiner Schritt. Aufbauend auf dem Vorwissen der Schülerinnen und Schüler kann in der Konfrontation mit dem Quellenmaterial die Alterität in einem kleinen Alltagsbeispiel aufgezeigt werden.

Diese Überlegungen fussen auf Teilaspekten, die während des Unterrichts besprochen wurden, und auf der Auswertung der Daten. In der beschriebenen Aktion konnten sie nicht stringent umgesetzt werden. Bei einer Wiederholung der Unterrichtssequenz mit einer anderen Klasse ist das Aufgreifen des Punktes jedoch erstrebenswert.

4.1.3. Weitere Aspekte

Drei weitere Aspekte seien kurz umrissen, nämlich die Arbeit am (a) Fachwortschatz, die (b) Ergebnissicherung und das (c) Wandelbewusstsein bei den Schülerinnen und Schülern.

a) Den Schülerinnen und Schülern bereitete eine eindeutige Benennung der politischen Position Gesslers oder die Formulierung des Grundes, warum der Hut zu grüssen sei, Probleme. Unterschiedslos werden Begriffe wie Landvogt, Kaiser und König verwendet, ohne dass diese erkennbar mit Machtkonzepten und Hierarchiestufen verbunden sind (vgl. Kap. 3.1.1). Es ist dienlich, an diesem Punkt die Fachbegriffe zu klären und die Struktur des Heiligen Römischen Reiches deutscher Nation zu erörtern, um die Problematik hinter der Apfelschussgeschichte verständlich zu machen.
b) Bei der Auswertung der Lernreflexion ist aufgefallen, dass bei manchen Schülerinnen und Schülern Verwirrung entstanden ist und sie viel Unsicherheit äussern, etwa ob Tell gelebt hat oder nicht oder wie der Prozess der Geschichtsschreibung ablief (vgl. Kapitel 3.1.4.). Die Unterrichtssequenz zu Wilhelm Tell mit zwei Doppellektionen ist knapp bemessen. Für die Sicherung der Ergebnisse ist mehr Zeit notwendig. Im folgenden Kapitelpunkt wird dies nochmals aufgegriffen.
c) Obwohl im Fragebogen zum Geschichtsbewusstsein die meisten Schülerinnen und Schüler deutlich machen, dass ihnen Geschichte als wandelbar erscheint, kreuzten doch immerhin sechs Schülerinnen und Schüler bei der Frage «Was man über Geschichte denkt, kann sich verändern» die Option «stimmt nicht» an (vgl. Kapitel 3.1.2.) – das ist knapp ein Drittel der Klasse. Auch wenn dies eine Einschätzung vor der Unterrichtssequenz wiedergibt, die die Schülerinnen und Schüler so nach der Sequenz revidiert haben könnten, ist es der deutlichste Punkt aus dem Datenmaterial, der aufzeigt, dass Wandelbewusstsein und Rezeptionsgeschichte im Schulfach vermittelt werden müssen. Quellenvergleichendes Arbeiten und Perspektivwechsel bleibt dafür methodisch essentiell.

4.2. Umsetzung von Einzelaspekten neben und nach der Unterrichtssequenz

Wie schon zum Punkt der adaptiven Durchführung der Unterrichtsplanung (vgl. Kapitel 2.4) bemerkt wurde und wie sich auch aus dem Vorangehenden ergibt, ist es nötig gewesen, über die zwei Doppellektionen hinaus auf Aspekte des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler einzugehen oder Einzelaspekte zu vertiefen. Dies ist im Gegensatz zu einem Praktikumskontext bei der Arbeit an der eigenen Klasse möglich. Folgend werden einige Einzelaspekte aufgeführt, die als Konsequenz aus der Aktion und der Datenanalyse neben und nach der Sequenz zu Wilhelm Tell im Unterricht umgesetzt wurden.

Wie bereits geschildert, wurde das Fünffrankenstück im Unterricht zum Thema gemacht, das nach verbreiteter Auffassung Wilhelm Tell zeigt, während tatsächlich ein Alphirte abgebildet ist. In einem Hörverstehenstest im Fach Deutsch wurde ein Beitrag abgespielt, der dies richtigstellt (vgl. Kapitel 2.4). Beachtlicherweise hörten dabei nur neun Schüler korrekt «(irgendein) Alphirte», während der andere Teil der Klasse das gehörte Wort als Name auffasste: Genannt wurden viermal die Form «Alpert» sowie «Alperten», «Urban alperden», «einen erfundenen Alpert?», «Erban Alpert» und «Ermalt Alphert» (*Forschungstagebuch*, 21.01.2020). Es ist deutlich, dass es die Schülerinnen und Schüler zur Personalisierung drängt und ihnen Abstrakta fern liegen. Für die Geschichtsdidaktik spielt dies insofern eine Rolle, als sich im Unterricht gut beobachten lässt, dass biographische Ansätze den Schülerinnen und Schülern willkommen sind, während unpersönliche Institutionengeschichte sie nicht anspricht: Lektionen zu Napoleon folgten sie mit Interesse, während die nicht auf Personen fixierte Schweizer Geschichte des 19. Jahrhunderts sie kaum ansprach.

Der öffentliche Umgang mit Geschichtswissen wurde nochmals am 11. Februar 2020 anhand eines Internetfundstücks aufgegriffen werden: Das Miniaturweltmuseum Smilestones in Neuhausen am Rheinfall behauptet in seinen Ausstellungsmaterialien, dass sich «[d]as Bild von Wilhelm Tell […] auf der Rückseite jedes 5-Franken-Stückes [findet]» (*Nationalheld – Freiheit und Unabhängigkeit*, 2020). In der Klasse diskutierten wir, ob dies von Bedeutung sei und ob man die Information korrigieren müsse. Den Schülerinnen und Schülern sollte so vor Augen geführt werden, dass sie in der Öffentlichkeit mit unterschiedlichen Informationen und Wahrheiten konfrontiert werden und diese kritisch prüfen müssen (*Forschungstagebuch*, 11.02.2020). Im Anschluss an diese Diskussion wurde das Tell-Thema vertieft und abgeschlossen. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiteten das Zeitstrahlpuzzle zur Schweizer Geschichte aus dem Lehrmittel *Zeitreise 1*, das den Bogen vom Bundesbrief von 1291 bis ins späte 19. Jahrhundert mit der Errichtung des Telldenkmals in Altdorf und der Fixierung des Bundesfeiertages auf den 1. August schlägt (vgl. Kap. 1.4.3). Das erarbeitete Wissen zur Nationalhistoriographie und zur Rezeptionsgeschichte Wilhelm Tells sollte so gesichert werden: Die notwendigen Verbindungen zwischen den historischen Ereignissen zu ziehen, fiel den Schülerinnen und Schülern schwer. Der Bundesbrief von 1291 wurde thematisiert und darauf hingewiesen, dass ihn nur die traditionelle und

die populäre Geschichtsdeutung zum Gründungsakt der Schweiz machen, während die wissenschaftliche Deutung ihn relativiert und in den Kontext einer Vielzahl ähnlicher Dokumente stellt. Für die Schülerinnen und Schüler blieben die Zusammenhänge meiner Beobachtung nach komplex; gleichzeitig schien sich bei ihnen mindestens das Wissen zu festigen, dass die Geschichtsdeutung des 19. Jahrhunderts prägend für die traditionelle schweizerische Nationalgeschichtsschreibung war (*Forschungstagebuch*, 11.02.2020).

Die Schülerdaten wurden letztmals am 14.02.2020 verwendet, um die Schülerzeichnung eines rauchenden Tells im Fach Ethik, Religion, Gemeinschaft zu besprechen (vgl. Kapitel 2.4). Die Skizze diente dazu, plausibel zu machen, dass Rauchen oft implizit mit Coolness und Selbstbewusstsein verbunden werden. Den Aspekt hatten die Schülerinnen und Schüler bis zur Diskussion des von einem Mitschüler gezeichneten Bildes nicht so deutlich gesehen (*Forschungstagebuch*, 14.02.2020).

Die skizzierten Punkte verdeutlichen, dass die aus der Vorwissenserhebung stammenden Daten eine Vielzahl von überfachlichen und lebensweltlichen Anknüpfungspunkten bieten, die sich gewinnbringend im Unterricht behandeln lassen und die aufzeigen, wo sinnvolle Arbeitsschwerpunkte und Vertiefungen liegen.

Schluss

Die vorliegende Masterarbeit untersuchte als Aktionsforschung das historische Fachverständnis von Schülerinnen und Schülern im Geschichtsunterricht und trachtete, es zu verbessern. Für eine Unterrichtssequenz zu Wilhelm Tell wurde das Vorwissen zum Nationalhelden und das Verständnis der Schülerinnen und Schüler erhoben; in zwei Doppellektionen arbeitete die Klasse besonders an der Analyse schriftlicher Quellen und verschaffte sich einen multiperspektivischen Blick auf die Figur des Nationalhelden, wobei die Faktengeschichte, die Historiographie und die Rezeptionsgeschichte behandelt wurden. Die theoretische Basis für die Untersuchung bildeten die Conceptual-Change-Forschung und die Geschichtsbewusstseinsforschung. Als Bilanz und persönlichen Ertrag aus dieser Arbeit halte ich folgende Punkte fest:

Mit der Aktionsforschung habe ich eine alltagspraktische Methode kennengelernt, das eigene professionelle Handeln an der Schule und im Unterricht unter Einbezug von Meinungen anderer – hier der Schülerinnen und Schüler – kritisch zu evaluieren und zu verbessern. Das Vorgehen hat sich als praktikabel erwiesen und insbesondere das Forschungstagebuch stellte eine nützliche Hilfe für die nachträgliche Auswertung von Unterricht dar.

Das Erheben des Vorwissens von Schülerinnen und Schülern und die anschliessende Arbeit auf dessen Grundlage habe ich als spannend erlebt. Dies liegt vor allem daran, dass nicht nur Erwartungen bestätigt wurden, sondern besonders Aspekte aufgetaucht sind, die ich selbst nicht gesehen habe: Dass die Schülerinnen und Schüler mit Wilhelm Tell den Apfelschuss verbinden würden, war absehbar – dass einige jedoch dessen vermeintliche Abbildung auf dem Fünffrankenstück angebracht haben, hat reizvolle Lernanlässe und Diskussionen ermöglicht. Die Arbeit mit Vorwissenserhebungen zu Beginn eines neuen Unterrichtsthemas wird mir durch die gemachte Erfahrung zu einer Handlungsoption, auf die ich zurückgreifen werde.

Lernen sichtbar zu machen, wie dies hier mit Hilfe des Conceptual-Change-Ansatzes erfolgt ist, ist gleichermassen möglich und sinnvoll. Die Ergebnisse der durchgeführten Datenerhebung zeigen, dass die meisten Schülerinnen und Schüler ihr unkritisches Wissen über die Sagenggestalt Wilhelm Tell um den Aspekt der Narrativität des Historischen erweitern konnten. Auch die für die Figur wichtige Rezeptionsgeschichte ist ihnen bewusster geworden. Das Sichtbarmachen individueller Lernprozesse zeigte jedoch auch, dass einzelne Schülerinnen und Schüler verunsichert waren. Während die Dokumentation der Ausdifferenzierung der Wissensbestände der Schülerinnen und Schüler motivierend ist, weisen die Befunde über die Verwirrung auf die Notwendigkeit der Sicherung von Wissen und seine Vertiefung hin. Beide Punkte tragen zu einer Bewusstmachung des Unterrichtsgeschehens durch die Lehrperson bei und helfen, Unterricht angemessen auszusteuern und zu evaluieren.

Das Sichtbarmachen des Lernens an der eigenen Klasse veranschaulicht darüber hinaus die bekannten Herausforderungen des Unterrichtens, mit denen man im Berufsalltag konfrontiert ist und auf die man in der Ausbildung und in der Fachliteratur trifft. Insbesondere die im Klassenverband bestehende Heterogenität kann man im Detail studieren und für die Unterrichtsplanung und Förderung der Schülerinnen und Schüler die entsprechenden Schlüsse ziehen.

Des Weiteren scheinen beim Sichtbarmachen des Lernens der eigenen Schülerinnen und Schüler die Diskurse der fachdidaktischen Forschung auf und werden dadurch greifbar und konkret: Die wissenschaftlichen Befunde zur Deutung historischer Zusammenhänge aufgrund der eigenen Alltagserfahrungen durch Jugendliche hat in den hier erhobenen Daten Bestätigung gefunden. Wo die Schwerpunkte für das Lernen im Schulfach Geschichte liegen müssen, wird dadurch deutlich, nämlich im regelmässigen Aufzeigen der Alterität des Historischen.

Literaturverzeichnis

Altrichter, Herbert, Peter Posch und Harald Spann. 2018. *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5. grundlegend überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bürgler, Beatrice und Stefan Hediger. 2018. *Fachdidaktik Geschichte: Module Fachdidaktik Geschichte 1 und 2*. Version September 2018. Pädagogische Hochschule Zürich. Skript.

Caravita, Silvia und Ola Halldén. 1994. «Re-framing the Problem of Conceptual Change». *Learning and Instruction* 4(1), 89–111.

de Capitani, François. 2013. «Wilhelm Tell». In *Historisches Lexikon der Schweiz online*. Zugriff 28.01.2020. https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/017475/2013-12-17/.

Diezig, Jürg und Hans Ott. 1983. «Tell im Bild: Verwendungsarten des Tell-Mythos». In *‹Tell› und die Schweiz, die Schweiz und ‹Tell›: Ein Schulbeispiel für die Wirkkraft von Schillers ‹Wilhelm Tell›, ihre Voraussetzungen und Folgen*, hrsg. v. Heinrich Mettler u. Heinz Lippurner, 175-189. 2. Aufl. Thalwil: Paeda media.

Forschungstagebuch von Christopher Weikert. Pädagogische Hochschule Zürich 2020. OneNote, zitiert nach Ereignisdatum.

Fünffrankenstück. 2020. In *Wikipedia*. Zugriff 5.4.2020. https://de.wikipedia.org/wiki/F%C3%BCnffrankenst%C3%BCck.

Furrer, Markus. 2004. *Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung: Leitbilder der Schweizer Nationalgeschichte in Schweizer Geschichtslehrmitteln der Nachkriegszeit und Gegenwart*. Hannover: Georg-Eckert-Institut.

Geiger, Michael. 2017. «Raumwahrnehmung, Raumvorstellung, Raumverständnis». In *Geographiedidaktik in Übersichten*, hrsg. v. Ambros Brucker, 58–59. 4. aktual. Aufl. Seelze: Aulis.

Gesellschaften im Wandel 1. Geschichte und Politik: Sekundarstufe 1. Zürich: Lehrmittelverlag, 2017.

Gesellschaften im Wandel, Archiv. Geschichte und Politik: Sekundarstufe 1. Zürich: Lehrmittelverlag, 2017.

Gesslerhut. 2020. In *Wikipedia*. Zugriff 11.03.2020. https://de.wikipedia.org/wiki/Gesslerhut.

Göller. 2020 [1887]. In *Schweizerisches Idiotikon online.* Zugriff 8.4.2020. https://digital.idiotikon.ch/idtkn/id2.htm#!page/20217/mode/1up.

Günther-Arndt, Hilke. 2006. «Conceptual-Change-Forschung: Aufgabe für die Geschichtsdidaktik?» In *Geschichtsdidaktik empirisch*, hrsg. v. ders. u. Michael Sauer, 251-277. Berlin: Lit. Verlag.

Günther-Arndt, Hilke. 2018. «Historisches Lernen und Wissenserwerb». In *Geschichtsdidaktik: Praxishandbuch Sekundarstufe I+II*, hrsg. v. ders. u. Meik Zülsdorf-Kersting, 24–49. 7. Aufl. Berlin: Cornelsen.

Halldén, Ola. 1997. «Conceptual Change and the Learning of History». *International Journal of Educational Research* 27, 201–210.

Halldén, Ola, Gunilla Petersson, Max Scheja, Karin Ehrlén, Liza Haglund, Karolina Österlind u. Agneta Stenlund. 2002. «Situating the Question of Conceptual Change." In *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*, hrsg. v. Margarita Limón u. Lucia Mason, 137–148. Dordrecht u.a.: Kluwer.

Herodot: Historien, übers. v. Theodor Braun. Frankfurt a. M.: Insel, 2001.

Historisches Lernen. In *Gesellschaften im Wandel, Handbuch*. *Geschichte und Politik: Sekundarstufe 1*, 3–11. Zürich: Lehrmittelverlag, 2017.

Hoffmann, Reinhard. 2017. «Fachsystematik und Integration in Lehrpläne». In *Geographiedidaktik in Übersichten*, hrsg. v. Ambros Brucker, 26–27. 4. aktual. Aufl. Seelze: Aulis.

Jenisch, Achim. 2006. «Schülerzeichnungen zum historischen Wandel». In *Geschichtsdidaktik empirisch*, hrsg. v. Hilke Günther-Arndt u. Michael Sauer, 111–125. Berlin: Lit. Verlag.

Kaiser, Peter. 2009. «Befreiungstradition». In *Historisches Lexikon der Schweiz online*. Zugriff 28.01.2020. https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/017474/2009-08-03/.

Krause, Ulrike-Marie und Robin Stark. 2006. «Vorwissen aktivieren». In *Handbuch Lernstrategien*, hrsg. v. Heinz Mandl u. Helmut Friedrich, 38–49. Göttingen: Hogrefe.

Kreis, Georg. 1999. «Die schiefen Bilder in den Köpfen: Europa im Schweizer Geschichtsbewusstsein, die historische Wahrheit ist anders». *NZZ* 12/13.06.1999, 95.

Lehrplan 21. Kanton Schaffhausen: Gesamtausgabe. 2018. Hrsg. v. Erziehungsdepartement Kanton Schaffhausen. Zugriff 08.01.2020. https://sh.lehrplan.ch/container/SH_DE_Gesamtausgabe.pdf.

Leinhardt, Gaea und Anita Ravi. 2013. «Changing Historical Conceptions of History». In *International Handbook of Conceptual Change*, hrsg. v. Stella Vosniadou, 253–268. 2. Aufl. New York: Routledge.

Lernobjekt Geschichtsbewusstsein. Realisation: Beatrice Bürgler, Urs Bisang, Andreas Hug u. Lukas Richli. Zürich: Pädagogische Hochschule, 2014. Ilias-Lernobjekt. Zugriff: 27.01.2020. https://ilias.phzh.ch/goto.php?target=pg_38334_840736&client_id=phzh.

Limón, Margarita. 2002. «Conceptual Change in History". In *Reconsidering Conceptual Change: Issues in theory and practice*, hrsg. v. ders. u. Lucia Mason, 259–289. Dordrecht u.a.: Kluwer.

Maissen, Thomas. 2010. *Geschichte der Schweiz*. Baden: Hier und Jetzt.

Maissen, Thomas. 2015. *Schweizer Heldengeschichten: Und was dahintersteckt.* 3. Aufl. Baden: Hier und Jetzt.

Mathis, Christian und Kristine Gollin. 2015. «… zuoberst ist der Winkelried»: Das Stanser Winkelried-Denkmal in der Deutung von Schülerinnen und Schülern». In *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15: Beiträge zur Tagung ‹geschichsdidaktik empirisch 15›*, hrsg. v. Monika Waldis u. Béatrice Ziegler, 87–98. Bern: hep.

Menschen in Zeit und Raum 8. Unterwegs zur Moderne: Industrialisierung bis Imperialismus. 3. Aufl. 2010. Buchs: Schulbuchverlag plus.

Maurer, Ueli. 2002. «Fremde Hüte». *SVPja* 1/2002, 3. Zugriff: 31.01.2020. https://www.svp.ch/wp-content/uploads/133846EE-5BAA-47BF-86FA37E6D1E1B3A6.pdf.

Nationalheld – Freiheit und Unabhängigkeit. 2020. *Swiss Mile Stones. Miniaturwelt am Rheinfall*. Zugriff 8.4.2020. http://tour.smilestones.ch/tell.html.

Pandel, Hans-Jürgen. 2005. *Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach: Wochenschau.

Pandel, Hans-Jürgen. 2013. *Geschichtsdidaktik: Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach: Wochenschau.

Pape, Monika. 2006. «Methodische Zugangsweisen zur Erfassung von Geschichtsbewusstsein im Kindesalter: Gruppendiskussionen und Kinderzeichnungen». In *Geschichtsdidaktik empirisch*, hrsg. v. Hilke Günther-Arndt u. Michael Sauer, 85–109. Berlin: Lit. Verlag.

Reinfried, Sibylle. 2010. «Lernen als Vorstellungsänderung: Aspekte der Vorstellungsforschung mit Bezügen zur Geographiedidaktik». In *Schülervorstellungen und geographisches Lernen: Aktuelle Conceptual-Change-Forschung und der Stand der theoretischen Diskussion*, hrsg. v. ders., 1-31. Berlin: Logos.

Rempfler, Armin. 2010. «Fachliche und systemische Alltagsvorstellungen von Schülerinnen und Schülern zum Thema Lawinen». In *Schülervorstellungen und geographisches Lernen: Aktuelle Conceptual-*

Change-Forschung und Stand der theoretischen Diskussion, hrsg. v. Sibylle Reinfried, 55–85. Berlin: Logos.

Rost, Detlef. 2010. «Vorwort zur 4. Auflage». In *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, hrsg. v. dems., xiii–xiv. 4. überarb. u. erw. Aufl. Weinheim: Beltz.

Rüsen, Jörn. 1994. *Historisches Lernen*. Köln: Böhlau.

Saxo Grammaticus: Gesta danorum, hrsg. v. Karsten Friis-Jensen, ins Engl. übers. v. Peter Fisher. Oxford: University Press, 2015.

Schnotz, Wolfgang. 2006. «Conceptual Change». In: *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, hrsg. v. Detlef Rost, 77–82. 3. überarb. u. erw. Aufl. Weinheim: Beltz.

Schönemann, Bernd. 2018a. «Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft». In *Geschichtsdidaktik: Praxishandbuch Sekundarstufe I+II*, hrsg. v. ders. u. Meik Zülsdorf-Kersting, 11–23. 7. Aufl. Berlin: Cornelsen.

Schönemann, Bernd. 2018b. «Lehrpläne, Richtlinien, Bildungsstandards». In *Geschichtsdidaktik: Praxishandbuch Sekundarstufe I+II*, hrsg. v. ders. u. Meik Zülsdorf-Kersting, 50–66. 7. Aufl. Berlin: Cornelsen.

Sprachwelt Deutsch. Trainingsmaterial. Lehrmittelverlag Zürich, 2012.

Stark, Robin. 2003. «Conceptual Change: Kognitiv oder situiert?» *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 17 (2), 133–144.

Swissmint. 2008. «Paul Burkhard und der Fünfliber: Prägevarianten bei den 5-Fr.-Stücken Alphirte, kleine Version, hrsg. v. *Swissmint*. Zugriff 5.4.2020. https://www.swissmint.ch/d/downloads/dokumentation/numis_beri/5FR-BURK.pdf.

Thünemann, Holger. 2018. «Planung von Geschichtsunterricht». In *Geschichtsdidaktik: Praxishandbuch Sekundarstufe I+II*, hrsg. v. Hilke Günther-Arndt u. Meik Zülsdorf-Kersting, 205–213. 7. Aufl. Berlin: Cornelsen.

Unterricht kompetent planen, hrsg. v. Barbara Zumsteg, Markus Brandenberg, Ernst Huber u. Albert Meier. 3. Aufl. Zürich: Pädagogische Hochschule, 2010.

Völkl, Bärbel. 2007. «Steinzeitmänner die Jagd, die Frauen wuschen: Kategorien und Prinzipien historischen Denkens in Schüleräußerungen erkennen». *Geschichte lernen* 116, 46–52.

Vosniadou, Stella. 2013. «Conceptual Change in Learning and Instruction: The Framework Theory Approach". In *International Handbook of Research on Conceptual Change*, hrsg. v. ders., 11–30. 2. Aufl. New York: Routledge.

Weikert, Christopher. 2019. *Dokumentation und Reflexion zur Sequenz «Die Helvetische Republik»*. Pädagogische Hochschule Zürich. Leistungsnachweis Fachpraktikum Geschichte, HS 2019.

Weisses Buch von Sarnen. Auszug aus: *Das Weisse Buch von Sarnen: Wortlaut und Übersetzung des Chroniktextes von Bruno Meyer*, hrsg. v. Regierungsrat des Kantons Obwalden, 30–83. Sarnen: Staatsarchiv, 1984. Zugriff 31.01.2020. https://www.ow.ch/dl.php/de/5409b89275813/Text_und_Uebersetzung_Chronik_Weisses_Buch.PDF.

Wilhelm Tell: Burgen in Flammen. Regie: Josef Richard Kaelin. Schweiz: Ursfilm, 1960. Zugriff 15.01.2020. https://youtu.be/eO9Zo9k3H2k. YouTube-Video.

Windisch, Uli und Florence Cornu. 1988. *Tell im Alltag*. Zürich: Edition M.

Woolfolk, Anita. 2014. *Pädagogische Psychologie*. Bearb. u. übers. v. Ute Schönpflug. 12. aktualisierte Aufl. Hallbergmoos: Pearsons.

Zeitreise 1. Das Lehrwerk für historisches Lernen im Fachbereich «Räume, Zeiten, Gesellschaften»: Sekundarstufe I. 2016. Baar: Klett und Balmer.

Anhang: Überblick über das elektronische Material

Die (a) erhobenen Daten sowie das (b) Erhebungsinstrument, das (c) Forschungstagebuch und die (d) Unterrichtsmaterialien sind der Arbeit auf CD-ROM beigegeben. Der folgende Überblick erschliesst das elektronische Material. Der verwendete Zahlencode zu Anfang vieler Ordner und Dateien gibt das Datum wieder, an dem die Datei im Unterricht verwendet wurde (zum Beispiel: 20200107 = 07.01.2020), und gliedert es chronologisch.

(a) Erhobene Daten

Ordner	**Schülerarbeiten von** (als pdf und jpg-Dateien)
20200107_Alltagsvorstellungen	Anna, David, Elena, Elias, Emilia, Emma, Gabriel, Lara, Laura, Lena, Leon, Liam, Lina, Mila, Samuel, Sofia *Anmerkung: Giulias leer abgegebenes Blatt ist nicht enthalten*
20200109_Geschichtsbewusstsein	Anna, David, Elena, Elias, Emilia, Emma, Gabriel Giulia, Lara, Laura, Lena, Leon, Liam, Lina, Luca, Mila, Noah, Samuel
20200116_QuellenanalyseSaxoSchriber	David, Elena, Elias, Emilia, Emma, Gabriel, Lara, Laura, Leon, Luca, Mila, Noah, Samuel, Sofia
20200123a_QuellenanalyseFremdeHuete	David, Elena, Emilia, Giulia, Lara, Laura, Leon, Liam, Lina Luca, Noah, Samuel, Sofia + zwei ohne Namen abgegebene Blätter
20200123b_Lernstandsreflexion	Anna, David, Elena, Elias, Emilia, Emma, Gabriel, Giulia, Lara, Laura, Lena, Leon, Liam, Lina, Luca, Mila, Noah, Samuel, Sofia

(b) Erhebungsinstrument

Ordner	**Inhalt** (pdf-Dateien)
Erhebungsinstrument	20200107_Was mir zu Wilhelm Tell einfällt 20200109_Meine Einschätzung zu Wilhelm Tell 20200123_Über das eigene Lernen nachdenken

(c) Forschungstagebuch

Ordner	**Inhalt** (pdf-Datei)
Forschungstagebuch	Forschungstagebuch von Christopher Weikert

(d) Unterrichtsmaterial

Ordner	**Inhalt** (pdf-Dateien)
Unterrichtsmaterial	20200116_AB_Auftrag zu Quellen 20200116_AB_Saxo Grammaticus_Toko

	20200116_AB_Weisses Buch von Sarnen_Tell 20200116_Arbeitsauftrag zu Quellen_Abs 20200116_Quellenpuzzle 20200116_Saxo Grammaticus Info 20200116_Weisses Buch von Sarnen Info 20200123_ABs_Karriere eines Nationalhelden 20200123_AB zur Quelle_Fremde Huete 20200123_Maurer_Fremde_Huete

Beilage: Eigenständigkeitserklärung

PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
ZÜRICH

PH
ZH

Urheberschaftsbestätigung

Erklärung
Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit von mir eigenständig verfasst wurde und keine anderen als die von mir angegebenen Hilfsmittel verwendet wurden.

Alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach übernommen wurden, sind mit Angaben der Quellen als Zitate bzw. Paraphrasen gekennzeichnet.

Ich nehme zur Kenntnis,
- dass Arbeiten, die unter Beizug unerlaubter Hilfsmittel entstanden sind, und insbesondere fremde Textteile ohne entsprechenden Herkunftsnachweis enthalten, als „nicht bestanden" bewertet und ungültig erklärt werden.
- dass unredliches Verhalten bei Leistungskontrollen und unredliche Verwendung fremder Arbeitsergebnisse ohne Quellenangabe als Disziplinarverstoss gelten und zur Anordnung einer Disziplinarmassnahme führen können (vgl. §§ 8 ff. Verordnung zum Fachhochschulgesetz).

Hinweis: Die eingereichten Arbeiten werden mit einer Plagiatserkennungssoftware geprüft. Das Datenschutzrecht wird hierbei beachtet.

Weikert, Christopher
Name, Vorname

Kleinandelfingen, 18. Mai 2020 Christopher Weikert
Ort, Datum, Unterschrift