

Abb. 1: Schaubild „Lernen am gemeinsamen Gegenstand“ (eigene Darstellung, basierend auf Feuser 1989), LZ = individualisierte Lernziele.

Feuser selbst verwendet zur Erklärung seines Modells das Bild eines Baumes. Die Wurzel ist dabei das für alle gleich geltende Thema („Herrschaft im Mittelalter“), die Spitzen der einzelnen Zweige sind die zu erreichenden individuellen Lernziele, denen sich die Schüler:innen immer mehr annähern.

## 2.2 Dialogisches Lernen

Dialogisches Lernen

Das Feusersche Modell besitzt große Ähnlichkeit mit dem Ansatz des Dialogischen Lernens (Badr Goetz 2007). Lehren und Lernen wird hierbei als Dialog aller Beteiligten über den Lerngegenstand verstanden, der für alle zu neuen Erkenntnissen führt. Bei diesem Ansatz wird der „Gemeinsame Gegenstand“ etwas breiter angelegt als sogenannte „Kernidee“. Das Dialogische Lernen basiert auf vier Prämissen (gekürzt aus <http://www.lerndialoge.ch/index.php/prämissen.html>):

1. Wirksame Instruktion entspringt und mündet im Zuhören. Es ist denkbar, dass eine Lehrperson mit ihrem Angebot eine hervorragende Leistung erbringt, die Schüler:innen dies aber nicht nutzen können. Oder umgekehrt: Die Lernenden erbringen hervorragende Leistungen, aber die Lehrperson sieht sie nicht. In beiden Fällen ist die Unterrichtsqualität gering, weil zwar Höchstleistungen erbracht, aber nicht erkannt und genutzt werden. Deshalb muss die Lehrperson zuhören und ermitteln, wie ihr Angebot genutzt wird.
2. Motivation entsteht und entwickelt sich mit der Erfahrung, etwas ausrichten zu können und Fortschritte zu machen. Voraussetzung für die Entwicklung der Motivation ist die Erfahrung der Selbstwirksamkeit, der sozialen Eingebundenheit und der Autonomie.
3. Lernen bedeutet Umbau und Erweiterung, nicht Neubau. Unterricht darf das Singuläre – das, was ein Schüler oder eine Schülerin immer schon weiß und kann, seine Vorgeschichte, seine Vorurteile etc. – weder ignorieren noch entwerten. Was Schüler:innen denken und tun, ist oft nicht falsch, sondern anders. Diese singulären Konzepte müssen sichtbar und damit diskutier-, verhandel- und bearbeitbar gemacht werden.
4. Ohne Erfolg keine Anstrengung, ohne Anstrengung keinen Erfolg. Die Unterscheidung von Produkt und Prozess bringt eine Unterscheidung in der Bewertung mit sich. In der Dimension Produkt stehen Defizite im Vordergrund. Hingegen wird in der Dimension Prozess nach Qualitäten gesucht; Gelungenes wird bewusst gemacht.

Grundlegend für die Planung dialogischer Lernsettings ist, dass der Erkenntnisgewinn aus dem Dreischritt Ich – Du – Wir besteht: 1. So mache ich das! 2. Wie machst du das? 3. Wie gehen wir gemeinsam weiter vor?

Interessant an dem Ansatz für inklusives historisches Lernen ist die Verknüpfung individuellen Lernens mit dem gemeinsamen Erkenntnisfortschritt in der Gruppe (Kühberger/Barsch 2020). Indem sich die einzelnen Lernenden über ihre eigenen historischen Fragestellungen mit Peers und Lehrpersonen austauschen, erfahren sie Geschichte als etwas, was mit

anderen Menschen ausgehandelt werden muss. Dialogisches Lernen wertet somit die individuellen Leistungen Einzelner innerhalb einer Gruppe auf. Dabei werden unterschiedliche Lernstände berücksichtigt, nicht aber bewertet. Lehrkräften kommt dabei die Aufgabe zu, einen dialogischen Lernprozess durch Eingabe einer Kernidee (Revolutionen) zu implementieren sowie durch Arbeitsaufträge die individuelle und kollektive Auseinandersetzung damit zu ermöglichen. Die Lernenden halten ihre Erfolge in Lernjournalen fest, die Basis individueller Feedbacks durch die Lehrkraft sind. Die Entwicklung von Fachwissen erfolgt diesem Ansatz nach im Austausch mit Peers (Mitlernenden) und Expert:innen (Lehrpersonen), indem die verschiedenen Zugangswege zu einem Thema miteinander verhandelt werden.

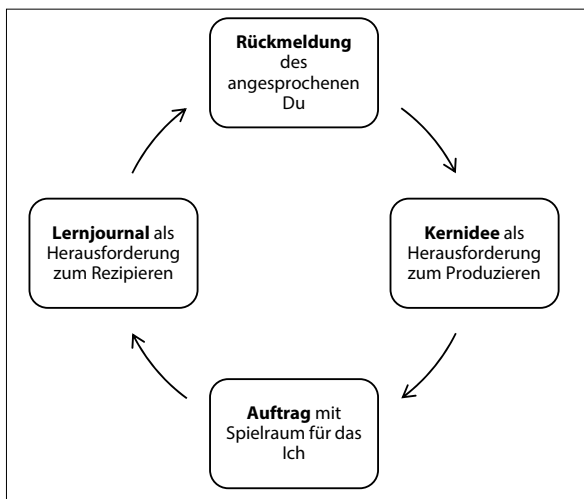


Abb. 2: Regelkreis Dialogischen Lernens (nach: [www.lerndialoge.ch/index.php/dialogisches-lernen-instrumente.html](http://www.lerndialoge.ch/index.php/dialogisches-lernen-instrumente.html)).

### 2.3 Basiskonzepte als „gemeinsamer Gegenstand“

In mehreren Fachdidaktiken – auch der Geschichtsdidaktik – wird seit einiger Zeit das Lernen entlang von Basiskonzepten ausgearbeitet. Diese können ebenso als „Gemeinsamer Gegenstand“ oder „Kernidee“ verstanden werden, sind jedoch

konzeptionell stärker in den jeweiligen Fächern verortet. In anderen Fachdidaktiken, vor allem der Naturwissenschaften, wird die Idee des Lernens entlang von Basiskonzepten schon länger verfolgt. Für die Chemie etwa heißt es:

*„Wenn eine den Lernenden nicht gerechte Darstellung der Inhalte ein Grund für mangelndes Schülerinteresse ist, ist die dominierende Rolle der Methode des ‚fragend-entwickelnden Unterrichts‘ ein anderer. Allzu lange schon bewegt sich der Unterricht dabei auf den (im Kopf des Lehrers) vorgedachten Bahnen. Nicht passende Fragen werden beiseite gelassen, bevorzugt wird zielgerichtet auf die richtige Lösung (bisweilen gar auf eine ganz bestimmte Formulierung) zugesteuert. Falsche Antworten werden in der Regel nicht beachtet, schon gar nicht genutzt, um an ihnen gemeinsam mit den Schülern den Vorstellungen und Annahmen auf den Grund zu gehen, die zu einer Antwort geführt haben.“ (Demuth/Ralle/Parchmann 2005, 56).*

Ein ähnlicher Befund kann für das Fach Geschichte gestellt werden. Basiskonzepte sollen den Aufbau systematischen Wissens gewährleisten und gleichzeitig verschiedene subjektive Lernwege ermöglichen. Dabei gibt es keinen *richtigen* oder *falschen* Weg des Wissensaufbaus. Verschiedene Wege können erfolgreich sein. Basiskonzepte haben also ihren dezidiert fachlichen Kern, der durch Lernen erreicht werden soll. Basiskonzepte ermöglichen *„die strukturierte Vernetzung aufeinander bezogener Begriffe, Theorien und erklärender Modellvorstellungen, die sich aus der Systematik eines Faches zur Beschreibung elementarer Prozesse und Phänomene historisch als relevant herausgebildet haben“* (ebd., 57).

Für die Geschichtsdidaktik hat Christoph Kühberger Basiskonzepte fruchtbar gemacht. Auch er geht davon aus, dass *„konzeptionelles Wissen‘ Konzepte, Theorien und Modelle zur Verfügung [stellt], die in variablen Situationen einsetzbar sind“* (2012, 39). Kühberger postuliert, *„dass es eben nicht genügt, sich historisches Wissen anzueignen, sondern dass es genützt und verknüpft werden muss, indem vor dem Hintergrund der jeweiligen Gegenwart bzw. der erwarteten Zukunft selbstständig Positionen und abwägende Argumente entwickelt und gerechtfertigt werden*

*müssen, um den fachspezifischen Lernprozess als Verstehen in Verbindung mit dem Vorwissen voranzubringen.“ (ebd., 59).*

Basiskonzepten kommt somit die Funktion zu, Wissen über die Vergangenheit überhaupt anwendbar für die eigene Lebenspraxis zu machen, indem den Lernenden die Prinzipien eines historischen Phänomens und dessen exemplarischer Charakter verdeutlicht wird. Geschichtsdidaktische Basiskonzepte könnten etwa geschichtstheoretische wie „Zeitverläufe“, „Perspektive“ und „Bauplan“ (Konstruktcharakter von Geschichte) sein. In einem Unterricht, der etwa das Konzept „Bauplan“ adressiert, würden sich die Lernenden damit auseinandersetzen, wie Geschichte überhaupt entsteht. Die individuellen Lernziele könnten unterschiedlich sein. Für einige Lernende wäre das Ziel erreicht, wenn sie verstehen, dass es nur bruchstückhaftes Wissen über die Vergangenheit gibt, da diese in Quellen überliefert ist. Andere Schüler:innen könnten die Prinzipien der Multiperspektivität bearbeiten, wieder andere sich mit Geschichtspolitik und ihrem Einfluss auf die Geschichtsschreibung befassen. Alle würden sich auf einem für sie bewältigbaren Niveau mit dem „Bauplan“ der Geschichte auseinandersetzen. Andere Basiskonzepte könnten gesellschaftliche wie „Macht“ oder „Arbeit“ sein (ebd., 58).

Bislang besteht kein Konsens über Bezeichnung und Anzahl geschichtsdidaktischer Basiskonzepte. Für den Unterricht können aber auch selbst gesetzte fachliche Begriffe (etwa Revolution oder Mittelalter) Kern des individualisierten Unterrichts sein. Grundlegendes Merkmal aber ist, dass nicht ein spezifischer Inhalt (Französische Revolution) Kern des Unterrichts bildet, sondern das dahinter liegende Prinzip (Revolution). Die Annahme ist, dass so subjektorientiertes historisches Lernen und subjektive historische Sinnbildung erleichtert werden, da die Lernenden forschend Wissen aufbauen und vernetzen können (um dann eben auch die Französische Revolution tiefer zu verstehen, etwa auch im Vergleich zur Amerikanischen Revolution).