
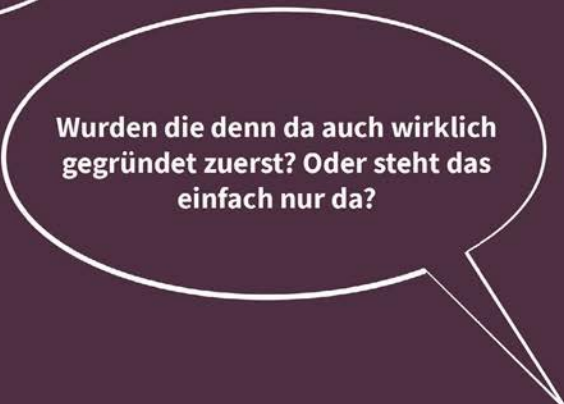


Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten konstruieren Geschichte



Man muss ja auch
wissen, wer das gegründet
hat.



Wurden die denn da auch wirklich
gegründet zuerst? Oder steht das
einfach nur da?



unipress

Open-Access-Publikation (CC BY-NC-ND 4.0)
© 2025 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847118961 – ISBN E-Lib: 9783737018968

Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik

Band 38

Herausgegeben im Auftrag der Konferenz für
Geschichtsdidaktik vom Vorstand: Sebastian Barsch,
Christoph Kühberger, Franziska Rein, Andreas Hübner
und Martin Schlutow



Jan-Christian Wilkening

Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten konstruieren Geschichte

Teilhabeorientierte Praktiken
einer inklusiven Geschichtsdidaktik

Mit 20 Abbildungen

V&R unipress

Gefördert durch



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

Gefördert durch die Konferenz für Geschichtsdidaktik e.V. und die Graduiertenschule für LehrerInnenbildung (Universität zu Köln).

© 2025 Brill | V&R unipress, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen, info@v-r.de, ein Imprint der Brill-Gruppe

(Koninklijke Brill BV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)

Koninklijke Brill BV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.

Wo nicht anders angegeben, ist diese Publikation unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 lizenziert (siehe <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>) und unter dem DOI 10.14220/9783737018968 abzurufen. Jede Verwertung in anderen als den durch diese Lizenz zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: Die Abbildung zeigt zwei Zitate von Schüler:innen, die an der Studie teilgenommen haben. Die gewählten Aussagen stehen repräsentativ für Phänomene der historischen Konstruktionsprozesse der beobachteten Schüler:innen.

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISSN 2198-5391 (print) | ISSN 2197-2125 (digital)

ISBN 978-3-8471-1896-1 (print)

ISBN 978-3-7370-1896-8 (open access)

Inhalt

Danksagung	9
1 Einleitung	11
2 Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten im Spiegel inklusiver geschichtsdidaktischer Diskurse	25
2.1 Definitorische Annäherung an die Terminologie ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹	27
2.1.1 Vom medizinischen zum kulturellen Modell von Behinderung	27
2.1.2 Eine historisch-terminologische Einordnung des Begriffs ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹	31
2.1.3 (Inter-)disziplinäre Zugänge zur Konstituierung des Personenkreises ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹	34
2.1.4 Menschen mit Lernschwierigkeiten – eine Arbeitsdefinition .	39
2.2 Inklusion und ihre Implikationen für die Geschichtsdidaktik . . .	41
2.2.1 ›Enge‹ und ›weite‹ Inklusion	43
2.2.2 Praktische Konsequenzen der Inklusionsdebatte für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten	46
2.2.3 Geschichtsdidaktische Inklusionsforschung	53
2.3 Über historisches Denken und seine Vereinbarkeit mit inklusiven Forderungen	76
2.3.1 Historisches Denken als individuelles kognitives Phänomen .	77
2.3.2 Inklusive Perspektiven auf historisches Denken	89
2.4 Theoretische Ideen in die Praxis überführen: Überlegungen zur Empirie einer inklusiven Geschichtsdidaktik	102
2.4.1 Historisches Denken und Lernen als Produkt von Individualität, Intersubjektivität und Unterstützungsstrukturen	103

2.4.2 Teilhabe ermöglichen: Eine inklusive Lernumgebung für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten	108
2.4.3 Forschungsethische Reflexionen über die besonderen Voraussetzungen von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten.	115
3 Methodische Überlegungen zum Erfassen historischer Konstruktionsprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten . .	133
3.1 Ethnographie – Einführung in eine bis dato wenig genutzte Methodologie der Geschichtsdidaktik	134
3.1.1 Fokussierte Ethnographie als Zugang für bildungswissenschaftliche Forschung	137
3.2 Inklusive Lernumgebungen als Ausgangspunkte ethnographischer Feldstudien	139
3.2.1 Über den Aufbau inklusiver Lernumgebungen	140
3.2.2 Über die Teilnehmer:innen der inklusiven Lernumgebungen .	160
3.3 Triangulation als methodischer Ansatz zur Datenerhebung in inklusive Lernumgebungen	164
3.3.1 Audioaufnahmen: »Unverzichtbare« Daten zur Rekonstruktion von Kommunikationsprozessen	166
3.3.2 Feldnotizen: Das Fundament ethnographischer Feldstudien .	167
3.3.3 Interviews: Zur Erfassung der Erfahrungen der beteiligten Akteur:innen	169
3.3.4 Gütekriterien für die Datenerhebung in ethnographischen Feldstudien	172
3.4 Zur Auswertung der Daten: Methodische Überlegungen zur Vorbereitung und Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse.	178
3.4.1 Hinweise zur Aufbereitung der Daten	179
3.4.2 Über das Zusammenspiel von deduktiven und induktiven Kategorien zur Annäherung an historische Konstruktionsprozesse	180
3.4.3 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit als Gütekriterium qualitativer Inhaltsanalysen	198
4 Wie Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten Geschichte konstruieren .	203
4.1 Fluss-Schule: Geschichte(n) der Special Olympics	204
4.1.1 Historisches Denken	205
4.1.2 Handlungen	212
4.1.3 Aushandlungsprozesse	237
4.1.4 Unterstützung	245

4.1.5 Zwischenfazit zu den historischen Konstruktionsprozessen der Schüler:innen der Fluss-Schule	260
4.2 Berg-Schule: Fußball in den USA im 20. und 21. Jahrhundert . . .	262
4.2.1 Historisches Denken	262
4.2.2 Handlungen	269
4.2.3 Aushandlungsprozesse	291
4.2.4 Unterstützung	297
4.2.5 Zwischenfazit zu den historischen Konstruktionsprozessen der Schüler:innen der Berg-Schule	318
4.3 Historische Konstruktionsprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten und ihre Bedeutung für die Geschichtsdidaktik	319
4.3.1 Die Ergebnisse der Fluss- und Berg-Schule in vergleichender Perspektive	319
4.3.2 Einordnung der Ergebnisse in die geschichtsdidaktische Forschung	322
4.3.3 Limitationen der Studie	335
4.3.4 Mögliche Anknüpfungspunkte einer geschichtsdidaktischen Inklusionsforschung über Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten	338
5 Fazit und Ausblick	341
6 Literaturverzeichnis	349

Der Online-Anhang ist verfügbar unter:

http://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com/wilkening_lernschwierigkeiten
(unter Downloads)

Passwort: Bf5urLigcK52

Danksagung

Auch wenn auf dem Titel dieses Buches mein Name steht, verstehe ich meine Dissertation selbst mehr als ein kooperatives, denn individuelles Projekt. Ohne die Hilfe von vielen Menschen aus meinem beruflichen und privaten Umfeld wäre es mir kaum möglich gewesen, dieses Buch zu schreiben. Zunächst gilt mein Dank meinen drei Gutachter:innen: Sebastian Barsch, Franziska Rein und Petra Herzmann. In vielen Gesprächen habt ihr euch Zeit für meine Fragen und Überlegungen zu ganz unterschiedlichen Themen genommen, die mal mehr und mal weniger etwas mit meiner Dissertation zu tun gehabt haben. Insbesondere Dir, Sebastian, möchte ich einerseits für unseren kontinuierlichen fachlichen Austausch danken, bei dem ich viel gelernt und mitgenommen haben, und andererseits für dein Verständnis und dein Ermutigen, neben meiner Dissertation auch andere Projekte zu verfolgen, die mich interessiert haben. Darüber hinaus möchte ich auch den vielen wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen und Hilfskräften danken, mit denen ich in Kiel und Köln zusammengearbeitet habe. Ein besonderer Dank gilt den wissenschaftlichen Hilfskräften Sina Springer und Franziska Zimmer, die mich in gleich mehreren Abschnitten meines Dissertationsvorhaben tatkräftig unterstützt haben, und meinen Kölner Kollegen Marius Scholz, der sich die Zeit genommen hat, Teile meiner Dissertation zu lesen, und Philipp McLean, mit dem ich mich viele Stunden über die theoretischen Weiten der Geschichtsdidaktik austauschen durfte.

Dafür, dass ich schon weit vor meinem Studium mit geschichtsdidaktischen Fragen in Berührung gekommen bin, die einen entscheidenden Teil zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen haben, möchte ich meinem ehemaligen Klassenlehrer Till Ehlers danken. In unseren Gesprächen während und nach meiner Schulzeit habe ich nicht nur verschiedenste Perspektiven auf das Unterrichten von Geschichte kennengelernt, sondern auch vermeintliche Gewissheiten über den Themenkomplex Inklusion hinterfragen können.

Dass ich die letzten Jahre nicht vollends in Arbeit versunken bin, habe ich primär meinen Freund:innen und meiner Familie zu verdanken. Ihr habt mir stets vor Augen geführt, dass es neben dem Verfassen einer Dissertation noch

viele andere schöne Dinge im Leben gibt, die nicht vergessen werden sollten. Ein großes Dankeschön gilt hierbei insbesondere Alina, Anna, Colin, Felix, Janis, Janne, Lisa, Malek, Maxi, Melissa, Rike, Paula, Philipp, Philipp, Phillipp und Torge, mit denen ich mich stetig über mein Projekt austauschen durfte und deren mitunter unkonventionellen Denkbewegungen mein Vorhaben auf ganz verschiedene Arten und Weisen bereichert haben. Dass ich überhaupt in die Position gekommen bin, promovieren zu dürfen, verdanke ich primär meiner Familie, die mich, seitdem ich denken kann, in allen Bereichen meines Lebens bedingungslos unterstützt hat. Meinem Großvater Hans-Heinrich danke ich für seine vielfachen Anregungen, mich mit der Möglichkeit einer Promotion zu befassen, meiner Großmutter Ingeborg für ihre kulinarische und emotionale Unterstützung gleichermaßen im Jugend- und Erwachsenenalter, meinen Eltern Antje und Karsten für ihr Urvertrauen in meine Fähigkeiten, an die ich selbst lange nicht geglaubt habe, und meiner Schwester Ann-Sophie für ihren lebenslangen vorbehaltlosen Rückhalt. Zuletzt möchte ich meiner Partnerin Sanja danken, ohne die ich auf die eine oder andere Art und Weise im Chaos versunken wäre. Sie hat mir in turbulenten Zeiten den Rücken freigehalten, mir zugehört, wenn ich Frust loswerden musste, und mich kompromisslos in dem Erreichen meines Ziels, die Dissertation mit noch 30 Jahren fertigzustellen, unterstützt.

In tiefer Verbundenheit und Dankbarkeit

Jan-Christian Wilkening
Hildesheim, im Mai 2025

1 Einleitung

Die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) Ende 2006 gilt als wichtige Zäsur in der Geschichte für Menschen mit Behinderungen. Sie markiert nicht weniger als einen »Paradigmenwechsel«, wie Theresia Degener es formuliert hat (2009, S. 200). Hauptverantwortlich dafür ist laut Degener und Franziska Witzmann die Bedingungslosigkeit, mit der Menschen mit Behinderungen seitdem Rechte zugesprochen werden:

Im Gegensatz zu den Erklärungen der 1970er Jahre enthält die Konvention keine Vorbehalte in Bezug auf die Möglichkeit, die Menschenrechte unter den Bedingungen einer Behinderung zu genießen. Rehabilitation, Prävention und Definition von Behinderung sind nicht mehr die zentralen Themen der Behindertenpolitik. Sie wurden durch die Vorgabe der Freiheit und Gleichheit für alle behinderten Menschen abgelöst. (Degener & Witzmann, 2023, S. 20)

Knapp 20 Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK hinkt Deutschland den eigenen Zielen im Zusammenhang mit Inklusion hinterher, zumindest wenn man der Einschätzung Jürgen Dusels folgt, dem Beauftragten der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, für den sich im Bereich der Bildung »viel zu wenig« (Fokken, 2024) bewegt. Dusel bezieht sich in seiner umfassenden Kritik unter anderem auf einen UNO-Bericht aus dem Jahr 2023, der vor allem das Bildungssystem in Deutschland aufgrund seines segregierenden Charakters gerügt und dabei insbesondere auf das Fortbestehen der Förderzentren verwiesen hatte. Die Kritik am deutschen Schulsystem und speziell den Förderzentren ist dabei keine neue Entwicklung. Praktisch seit der Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland 2009 wird der mediale Diskurs über Inklusion vom Thema Bildung bestimmt. Kritiker:innen wie Dusel fordern eine Auflösung von Förderzentren, wie es bereits in einigen Bundesländern geschehen ist bzw. in nicht allzu ferner Zukunft umgesetzt werden soll (Lange, 2017, S. 30–38), Verfechter:innen der Förderzentren argumentieren unter anderem mit den fehlenden Ressourcen an allgemeinbildenden Schulen, um den besonderen Bedürfnissen ihrer Schüler:innenschaft gerecht zu werden (siehe dazu ausführlich etwa

Dalgaard, 2022). Trotz dieser Differenzen über den richtigen Umgang mit bestehenden Förderzentren sind sich Bildungswissenschaftler:innen aber größtenteils darin einig, dass die schulische Inklusion von Schüler:innen mit Behinderungen bisher nicht den vorgegebenen Standards der UN-BRK nach umgesetzt worden ist (z. B. Lange, 2017; Klemm & Bertelsmann Stiftung, 2018; Hollenbach-Biele et al., 2020). Obwohl Unklarheit darüber besteht, welche Kriterien ein Schulsystem konkret erfüllen muss, um als inklusiv zu gelten, werden in vielen Fällen die Inklusions- bzw. Exklusionsquoten als Indikatoren angeführt, um den Erfolg bzw. Misserfolg von Inklusion messen zu können. Ein Blick auf aktuelle Zahlen in Deutschland bestätigt die bildungswissenschaftliche Einschätzung: Zwar ist die Inklusionsquote, sprich die Quote von Schüler:innen mit diagnostiziertem Förderbedarf, die eine Regelschule besuchen, seit dem Schuljahr 2008/2009 von 1,1 % auf 3,5 % im Schuljahr 2021/2022 gestiegen, jedoch sank die Exklusionsquote, also die Quote von Schüler:innen, die an einem Förderzentrum unterrichtet werden, im gleichen Zeitraum nur um 0,5 % von 4,8 % auf 4,3 % (Statista Research Department, 2024).

Dass das Bildungssystem von einer niedrigeren Exklusionsquote profitieren dürfte, wurde bereits in verschiedenen Arbeiten plausibel hergeleitet. In den von der Deutschen UNESCO-Kommission e. V. herausgegebenen *Leitlinien für die Bildungspolitik* (2014) werden beispielweise vier Gründe angeführt, die für die Implementierung eines inklusiveren Schulsystems sprechen würden:

Für die Umsetzung inklusiver Bildung gibt es gute Gründe. Zunächst besteht eine pädagogische Begründung: Da inklusive Bildungsinstitutionen alle Kinder gemeinsam unterrichten, müssen sie Mittel und Wege finden, bei der Lehre auf individuelle Unterschiede einzugehen. Davon profitieren alle. Zweitens gibt es eine soziale Begründung: Inklusive Schulen können durch den gemeinsamen Unterricht Einstellungen zu Vielfalt positiv verändern. Sie bilden damit die Basis für eine gerechte und tolerante Gesellschaft. Drittens gibt es eine ökonomische Begründung: International wird davon ausgegangen, dass es auf lange Sicht wirtschaftlicher ist, Schulen einzuführen und zu erhalten, die alle Kinder gemeinsam unterrichten, als ein komplexes System unterschiedlicher Schultypen beizubehalten, die jeweils auf verschiedene Gruppen spezialisiert sind. [...] Und viertens besteht eine Verbindung zwischen inklusiver Bildung und qualitativ hochwertiger Bildung. (Römer et al., 2014, S. 11)

Dass die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems nicht an fehlenden pädagogischen, sozialen und ökonomischen Begründungen, sondern vielmehr an pragmatischen Hürden zu scheitern scheint, belegen Ergebnisse aktueller Erhebungen. Wie verschiedene Umfragen zeigen, wird die generelle Idee der schulischen Inklusion von weiten Teilen der Gesellschaft mitgetragen, wenngleich eine große Skepsis hinsichtlich der Umsetzbarkeit von Inklusion an Schulen besteht (z. B. forsa, 2020; Mitteldeutscher Rundfunk, 2021; Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband, 2022; Norddeutscher Rundfunk, 2023). So gab

beispielsweise knapp ein Drittel der befragten Lehrkräfte bei einer *forsa*-Umfrage an, dass zu wenig Fachpersonal und eine unzureichende materielle Ausstattung Inklusion erschweren würden (2020, S. 41–42), in einer Befragung des *Norddeutschen Rundfunks* (NDR) befanden mehr als die Hälfte der Befragten die Bedingungen an Schulen unzureichend, um Inklusion an Regelschulen umzusetzen (2023). Prinzipiell scheint der Wille in Deutschland also da zu sein, ein inklusives Schulsystem zu etablieren, nur scheint es bisher an praktikablen Konzepten zu fehlen, Inklusion im schulischen Kontext realisieren zu können.

Während weitere finanzielle Ressourcen für das Bildungssystem sicherlich dabei helfen würden, mehr Fachpersonal und eine bessere – sprich: barriereärmere – materielle Ausstattung in Schulen zu ermöglichen, stehen auch die fachdidaktischen Wissenschaften in der Verantwortung, Lösungen für ein inklusiveres Schulsystem in Deutschland anzubieten, wie Bettina Amrhein und Myrle Dziak-Mahler bereits 2014 forderten: »Uns scheint eine Verpflichtung zur inklusiven Bildung jedoch nur von begrenztem Wert, wenn sie nicht in praktisches Handeln und der Ebene des Unterrichts übersetzt werden kann und somit zum erfolgreichen Lernen aller Schülerinnen und Schüler beitragen kann.« (Amrhein & Dziak-Mahler, 2014, S. 11) Dass sich viele Fachdidaktiken dabei noch am Anfang ihrer Bemühungen befinden, verdeutlicht die Feststellung Anke Langners, die konstatierte, dass aus fachdidaktischer Perspektive noch unklar ist, wie »dem nicht trivialen Anspruch eines gemeinsamen Lernens in einer heterogenen Schülerschaft aus fach- und berufsdidaktischer Perspektive Rechnung getragen werden kann« (2018, S. 9) und dabei insbesondere auf die noch (weitestgehend) fehlende empirische Basis im Kontext inklusiver Schulbildung verwies.

Die deutschsprachige Geschichtsdidaktik hat in den vergangenen Jahren durchaus ihren Teil zu einem inklusiven fachdidaktischen Diskurs beigetragen: Auch wenn die Disziplin gerade mit Blick auf empirische Studie noch ganz am Anfang ihrer Forschungsbemühungen rund um den Themenkomplex Inklusion steht, sind seit der Ratifizierung der UN-BRK vermehrt Anstrengungen unternommen worden, Konzepte für einen Geschichtsunterricht zu entwickeln, der auch Schüler:innen mit Behinderungen die Teilhabe am historischen Lernen ermöglicht. Emblematisch für diese Entwicklung stehen die verschiedenen Sammelbände, in denen in den letzten knapp 10 Jahren eine Vielzahl von Beiträgen veröffentlicht wurde, die sich aus pragmatischen und theoretischen Betrachtungswinkeln mit ganz unterschiedlichen Gruppen von Schüler:innen mit Behinderungen beschäftigen (Barsch, 2011; Barsch, 2014b; Alavi & Lücke, 2016a; Kühberger & Schneider, 2016; Barsch et al., 2020b; Musenberg et al., 2021). Fokussiert wurden hier und in anderen Veröffentlichungen viele verschiedene Facetten des Geschichtsunterrichts: So finden sich beispielsweise Überlegungen zur Unterrichtsplanung (z. B. Barsch, 2020a; Kühberger & Barsch, 2020), Her-

stellung von materieller Barrierefreiheit (z.B. Barsch & Lücke, 2020; Degner & Seidenfuß, 2020) oder sprachlichen Unterstützung von Schüler:innen (z.B. Barsch, 2019, 2023), um nur einige der Arbeiten zu nennen, die im Forschungsstand dieser Arbeit (Kapitel 2.2.3) vollumfänglich dargestellt werden.

Doch obgleich die UN-BRK zu einer vertieften Auseinandersetzung mit bis dato weniger beachteten Schüler:innengruppen in der Geschichtsdidaktik geführt hat, sind zentrale Fragen für den inklusiven Geschichtsunterricht nach wie vor ungeklärt, insbesondere mit Hinblick auf Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten. Bärbel Völkel kritisiert etwa, dass »unsere Definition von Geschichte besondere Fähigkeiten von Menschen verlangt, die in gleicher Weise nicht allen Menschen zur Verfügung stehen.« (2017, S. 7) Als Lösungsansatz schlägt Völkel einen leibphänomenologischen Zugang vor, der das individuelle Zeitbewusstsein von Schüler:innen betont und Geschichtsunterricht somit weniger kognitivistisch gestalten möchte. Auf Völkels Entwurf zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik wird in Kapitel 2.3.2 detailliert eingegangen, jedoch erscheint eine Auseinandersetzung mit ihrem Kernargument bereits an dieser Stelle sinnvoll, zielt es doch auf ein Charakteristikum der Geschichtsdidaktik ab, das die Umsetzung eines Geschichtsunterrichts, an dem alle Schüler:innen teilnehmen können, in der Tat erheblich erschwert: ihre hochgradig kognitivistische Ausrichtung. Um sich mit Geschichte auseinandersetzen zu können, müssen Schüler:innen – darin besteht weitestgehend Konsens in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik – in der Lage sein, komplexe »mentale[] Operationen« (Rüsen, 1997, S. 58) zu vollziehen. Unabhängig von länderspezifischen Vorgaben sollen Schüler:innen an praktisch allen deutschen Schulen im Geschichtsunterricht lernen, dass Geschichte nicht eine feststehende Aneinanderreihung historischer Ereignisse ist, die in Form einer (nationalen) Meistererzählung auswendig gelernt werden kann, sondern stets einen narrativen Charakter besitzt, die sie von Vergangenheit, also der Gesamtheit früherer Zeiten, abgrenzt. Geschichte ist demnach nicht als statisches Gebilde zu verstehen, sondern vielmehr als Produkt von Re- bzw. Dekonstruktionsprozessen, für dessen Vollziehen Schüler:innen auf die zitierten »mentalen Operationen« zurückgreifen (sollen) (z.B. Schreiber et al., 2006; Trautwein et al., 2017).

Eng verknüpft mit diesem konstruktivistischen Verständnis von Geschichte ist der Begriff der »Narrativität«, der von Michele Barricelli als das »konstituierende Prinzip« (2012, S. 255) der Geschichtsdidaktik charakterisiert worden ist. Barricellis Aussage steht repräsentativ für die disziplinäre Auffassung hinsichtlich der Bedeutung von Narrativität: Bereits vor der Jahrtausendwende erklärte Jörn Rüsen, dass das historische Erzählen als die »spezifisch historische Form des menschlichen Wissens« (1997, S. 57) verstanden werden kann. Jörg von Norden postulierte knapp eineinhalb Jahrzehnte später programmatisch: »Geschichte ist Narration.« (Norden, 2013, S. 33) Der konstruktivistische Charakter

von Geschichte lässt sich folglich als eine theoretische Grundannahme innerhalb der Geschichtsdidaktik charakterisieren, wie Lars Deile erklärt:

Geschichten werden als Narrationen über Vergangenheit verstanden, die jeder zwar kultur- und diskursgebunden und damit nicht beliebig, aber doch individuell und eigensinnig erzählt. Selbst wenn das (noch) keine flächendeckende Unterrichtspraxis ist, geschichtsdidaktisch zweifelt kaum jemand an den Grundannahmen dieses narrativistischen Paradigmas. (Deile, 2016, S. 106)

Rüsen, van Norden, Barricelli, Deile und andere Geschichtsdidaktiker:innen, die die Zentralität des narrativen Charakters für die Vermittlung von Geschichte in Schule (und außerhalb) betont haben, verweisen in diesem Zusammenhang in aller Regel auf die erzähltheoretischen Ansätze in der Geschichtstheorie, die gemeinhin mit Namen wie Arthur C. Danto und Hayden White verknüpft werden. Danto prägte insbesondere in seinem Werk *Analytical Philosophy of History* (1968) die Fachtermini *narrativity* und *narrative* und entwickelte eine vermeintlich simple Formel, um die Bedeutung von Narrativität für die Geschichtswissenschaft zu erklären:

Danto nahm [...] an, dass ein Historiker zwei zeit- und zustandsdifferente Punkte t_1 und t_3 im Geschehensverlauf auswählt, um sie auf eine nicht beliebige Art und Weise, nämlich durch Einfügung einer auf der Zeitachse sich vollziehenden »Entwicklung« t_2 , beschreibend miteinander zu verknüpfen. Da der Logik folgend von den zwei Extrempunkten des Hergangs immer mindestens einer in der Vergangenheit liegt, ist es keine Anmaßung, wenn sich die Geschichtswissenschaft als genuine Verwalterin von Narrativität, das heißt von Veränderung (in der Zeit) überhaupt aus gibt: Historisches Wissen ist demnach immer narratives Wissen (und vice versa!). (Barricelli, 2012, S. 258)

In der Folge wurden von Geschichtstheoretiker:innen verschiedene Typologien von historischen Erzählungen entwickelt, um vor allem historische Narrationen von literarischen unterscheiden zu können und somit der angestoßenen Debatte ein disziplinen eigenes theoretisches Fundament geben zu können. Eine dieser Typologien geht auf Hayden White zurück, der seine Überlegungen zu historischen Narrationen in der Monographie *Metahistory* (1973) vorstellte. White kategorisierte historische Erzählungen in die vier Dimensionen *Emplotments* (literarische Erzählformen: Romance, Tragedy, Comedy und Satire), *Formal Arguments* (formale Argumentation: Formism, Mechanism, Organicism und Contextualism), *ideologische Implikationen* (Elemente der Beurteilung: Anarchism, Radicalism, Conservatism, Liberalism) und *fundamentale sprachliche Sinngebungen* (Metaphor, Metonymy, Synecdoche, Irony). Er verstand seine Typologie als universell einsetzbares Kategorisierungsinstrument, um sich den Arbeiten von Historiker:innen theoretisch zu nähern:

I have suggested that a given historian will be inclined to choose one or another of the different modes of explanation, on the level of argument, emplotment, or ideological

implication, in response to the imperatives of the trope which informs the linguistic protocol he has used to prefigure the field of the historical occurrence singled out by him for investigation. (White, 2014, S. 427)

Whites *Metahistory* erfuhr in geschichtswissenschaftlichen Kreisen viel Aufmerksamkeit und war hauptverantwortlich für »White's near to total domination of philosophy of history for almost four decades« (2022), wie Frank Ankersmit vor wenigen Jahren die besondere Stellung Whites in der Geschichtstheorie zusammengefasst hat. Auch auf die deutschsprachige Geschichtsdidaktik übte Whites Typologie maßgeblichen Einfluss auf, wie beispielsweise anhand der Rezeption von White in Rüsens Arbeiten offenkundig wird. Zwar kritisierte Rösen, dass bei White »das Historische im Unterschied zu anderen Erzählmodi, nicht zum Ausdruck, sondern eher unkenntlich gemacht« (1997, S. 59) werden würde, allerdings finden sich Whites Überlegungen auch in Rüsens Typologie zum historischen Erzählen wieder, die bis heute als einer der wichtigsten Beiträge im Narrativitätsdiskurs der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik gilt. Rösen unterschied dabei zwischen traditionalem, exemplarischem, kritischem und genetischem historischem Erzählen und verknüpfte seine Typologie mit dem damals wie heute viel diskutierten Begriff des Geschichtsbewusstseins:

Die von der Geschichtsdidaktik angesprochenen Phänomene des Geschichtsbewusstseins lassen sich als narrative Sprachhandlungen identifizieren, erforschen und bestimmen. Die Fachspezifik des historischen Lernens lässt sich sowohl auf der Ebene von Alltagsbefunden wie auch auf der Ebene elementarer und allgemeiner Operationen des menschlichen Bewusstseins mit den besonderen Eigenschaften des historischen Erzählens ausmachen und in übergreifenden Lernbereichen des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes zur Geltung bringen. Die Einheit des Geschichtsbewusstseins läßt sich als innere Kohärenz der mentalen Operationen des historischen Erzählens begreifen, und historisches Lernen läßt sich als Bildung von Geschichtsbewusstsein durch Erzählen thematisieren. (Rösen, 1997, S. 62)

Doch obgleich Rüsens Überlegungen über die Narrativität in »Deutschland und teilweise darüber hinaus« (Barricelli, 2012, S. 264) eine gewichtige Rolle im geschichtsdidaktischen Narrativitätsdiskurs einnahmen bzw. einnehmen, ist er, wie anhand der angeführten Zitate von Barricelli und van Norden weiter oben ersichtlich geworden sein sollte, bei weitem nicht die einzige Person, die sich in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik mit Narrativität auseinandergesetzt hat. Dieser Diskurs ist bereits von anderen Autor:innen überzeugend dargestellt worden und soll in dieser Arbeit nicht erneut im Detail abgebildet werden (z. B. Pandel, 2015; Rein, 2021, S. 59–74). Wichtig erscheint aus inklusiver Perspektive insbesondere die Tatsache, dass unabhängig von Autor:innen und zeitlichem Kontext praktisch seit Beginn der disziplinären Auseinandersetzung mit Narrativität die Notwendigkeit bestimmter kognitiver Fähig- und Fertigkeiten, die

Menschen benötigen, um »sinträchtige[] Erzählungen« (Barricelli, 2016, S. 47) verfassen zu können, herausgearbeitet worden ist. Dieser Umstand ist nicht nur von der bereits zitierten Völkel kritisiert, sondern von verschiedenen Geschichtsdidaktiker:innen bemängelt worden. Franziska Rein etwa moniert, dass »Narrativität untrennbar mit hohen Anforderungen an kognitiv-sprachliche Leistungen [verbunden ist], was diesem zentralen Strukturmerkmal historischen Lernens Exklusivität verleiht.« (2021, S. 61) Bereits 2015 erklärte Bettina Degner (ehemals Alavi), dass »die Überlegungen, was zu einer historischen Erzählleistung gehört, aber noch weit von der Herausforderung des historischen Lernens in inklusiven Klassen entfernt« (Alavi, 2016, S. 100) ist. Als einen möglichen Lösungsansatz schlägt Degner eine stärkere Ausdifferenzierung der zu vermittelnden historischen Kompetenzen vor, um auch leistungsschwächeren Schüler:innen narrative Kompetenz beibringen zu können. Hierbei müssten, so ihre Idee, bestehende »Teilkompetenzen quasi nach unten« (Alavi, 2015, S. 99) kleingearbeitet werden, um Niveaueinpassungen für kognitive Diversität zu ermöglichen. Ob eine Kleinarbeitung von Kompetenzen tatsächlich die Lösung für einen inklusiven Geschichtsunterricht sein kann, wird in Kapitel 4.3 diskutiert. Fest steht aber, dass eine solche Maßnahme und damit verbundene mögliche inklusive Annäherung an das Narrativitätsparadigma dadurch erschwert wird, dass innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses noch keine Einigkeit darüber besteht, welche kognitiven Fähig- und Fertigkeiten überhaupt gebraucht werden bzw. welche Kompetenzen vermittelt werden sollten, um historisch erzählen zu können. Rein verweist in diesem Zusammenhang auf »etliche Beispiele für rational und kognitiv-sprachlich orientierte Paradigmen« (2021, S. 94), die sie an den Überlegungen von Paul Ricœur (Sprechen-Können, Sich-Erinnern-Können, Für-sein-Handeln-Einstehen-Können, Handeln-Können, Erzählen-Können), Rüsen (Wahrnehmen-Können, Deuten-Können, Orientieren-Können), Jeismann (Analysieren-Können, Deuten-Können, Urteilen-Können) und Gautschi (Wahrnehmen-Können, Erzählen-Können, Urteilen-Können, Interpretieren-Können) beispielhaft illustriert (ebd., S. 91–93). Einigkeit herrscht im geschichtsdidaktischen Diskurs nur dahingehend, dass kognitive Operationen notwendig sind, um zu einer sinnhaften Geschichtskonstruktion zu gelangen, wie Ulrich Trautwein und Kolleg:innen diese Grundüberzeugung innerhalb der Geschichtsdidaktik auf den Punkt bringen: »Vergangenheit steht für die Wirklichkeit früherer Zeiten, die nicht als solcher erfassbar ist, und Geschichte für diejenige grundsätzlich narrative Form, in welcher Vergangenes, als Ergebnis historischer Denkprozesse, allein dargestellt werden kann.« (Trautwein et al., 2017, S. 15)

In dem Zitat von Trautwein und Kolleg:innen fällt der Begriff, um den sich die Diskussionen über die vermeintlich notwendigen kognitiven Fähig- und Fertigkeiten zur Geschichtskonstruktion drehen: das historische Denken. Sowohl im

nationalen als auch internationalen geschichtsdidaktischen Diskurs nimmt das historische Denken eine zentrale Stellung ein, in den letzten Dekaden haben »theories and research on the teaching and learning of history« dem historischen Denken eine »key role« attestiert, wie Cosme Jesús Gómez Carrasco und Jorge Sáiz Serrano hinsichtlich der Ursprünge und Entwicklung des historischen Denkens aus Forschungsperspektive angemerkt haben (2022, S. 25). Während national und international zunehmend mehr empirische Studien zu verzeichnen sind, die sich mit dem historischen Denken beschäftigen (dazu ausführlich in Kapitel 2.3.1), ist überraschend, wie wenig Untersuchungen sich auf das historische Denken in inklusiven Kontexten konzentrieren.

Dabei gäbe es durchaus eine Menge an interessanten Fragestellungen, mit denen sich die Geschichtsdidaktik beschäftigen könnte. 2014 formulierte Barsch beispielsweise folgende Frage, die auch knapp elf Jahre später erstens unbeantwortet und zweitens nach wie vor weitreichende Implikationen für die Disziplin hat: »Wie wirkt sich eine massive Lernbeeinträchtigung auf die Fähigkeit aus, Geschichte zu Re- und De-Konstruieren?« (Barsch, 2014a, S. 6) Versteht man das historische Denken als konstitutiv für die Fähigkeit, Geschichte konstruieren zu können, würde das für Menschen mit Lernschwierigkeiten, denen aus medizinischer bzw. psychologischer Perspektive mittels des Verweises auf einen unterdurchschnittlichen IQ-Wert – dazu ausführlicher Kapitel 2.1.3 – mitunter (zumindest implizit) abgesprochen wird, komplexe Kognitionsleistungen zu vollziehen, konsequenterweise bedeuten, dass diese schlichtweg keine Möglichkeit hätten, Geschichte zu de- bzw. rekonstruieren und somit de facto von historischen Bildungsprozessen ausgeschlossen wären, wie Rein mit Bezug auf den viel diskutierten Begriff des Geschichtsbewusstseins im Kontext der Debatte über das historische Denken (Kapitel 2.3) festgestellt hat:

[W]elche Stellung haben dann Schüler*innen, die Geschichte nicht in der Weise denken können, wie es in der Disziplin diskutiert und bei historischen Lernprozessen verfolgt wird? Die Antwort erscheint einfach: Schüler*innen, die nicht als Träger*innen von Geschichtsbewusstsein gelten, haben keine Stellung; sie kommen in der Didaktik nicht vor. (Rein, 2021, S. 95)

Wie bereits angesprochen, ist die Problematik von Geschichtsdidaktikerinnen wie Degner, Völkel und Rein erkannt worden, die auf verschiedenen Wegen versucht haben, diese aufzulösen. Völkel und Rein schlagen etwa die Implementierung eines leibphänomenologischen Ansatzes vor, der weniger Gewicht auf die kognitiven Fähig- und Fertigkeiten legt, Degner votiert hingegen für eine Kleinarbeitung von Kompetenzen »nach unten«. Die Vorschläge klingen plausibel, beabsichtigen sie doch, die vermeintlichen kognitiven Unterschiede von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten auszugleichen, und haben dennoch ein zentrales Problem: Bisher ist völlig unklar, *wie* Schüler:innen mit Lernschwie-

rigkeiten Geschichte konstruieren. Insofern greift auch die intendierte Ausklammerung von kognitiven Fähig- und Fertigkeiten bei Völkel und Rein bzw. die Kompetenzerweiterung um weniger kognitivistische Teilaspekte bei Degner zu kurz, weil bisher kaum erforscht ist, welche kognitiven und nicht-kognitiven Operationen Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten in historischen Konstruktionsprozessen vollziehen bzw. nicht vollziehen.

An diesem Punkt knüpft die vorliegende Arbeit an. Sie setzt sich zum Ziel, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten gemeinschaftlich Geschichte konstruieren, indem sie einerseits das historische Denken und andererseits angenommene konstituierende Aspekte, wie etwa materielle und personelle Unterstützungsstrukturen, für die historischen Konstruktionsprozesse jener Gruppe fokussiert. Eine Betrachtung der historischen Konstruktionsprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten erscheint dabei nicht nur aus einer forschungstheoretischen, sondern auch aus einer schulpragmatischen Perspektive notwendig: Definiert man als eines der Ziele des Geschichtsunterrichts, wie es beispielsweise die Lehrpläne, Fachanforderungen oder Kerncurricula für das Fach Geschichte in Niedersachsen (2011), Nordrhein-Westfalen (2014), Rheinland-Pfalz (2016), dem Saarland (2019) und Schleswig-Holstein (2016) tun, Schüler:innen den Konstruktionscharakter von Geschichte zu vermitteln, so muss sich eine inklusiv ausgerichtete Geschichtsdidaktik mit der Frage beschäftigen, ob bzw. inwieweit dieser Zielsetzung auch in Lerngruppen nachgekommen werden kann, die von kognitiver Diversität geprägt sind (ausführlicher dazu Kapitel 2.4.1). Dafür braucht es wiederum Wissen darüber, wie historische Konstruktionsprozesse in schulischen Lerngruppen vollzogen werden – sowohl bei Lernenden mit als auch ohne Lernschwierigkeiten. Die vorliegende Arbeit erhebt folglich keinen Anspruch darauf, allgemeingültige Aussagen über die Auseinandersetzung mit Geschichte seitens deutschsprachiger Schüler:innen zu treffen, sondern legt ihren Fokus auf eine spezifische Gruppe von Lernenden, die in den letzten Jahren, wie die oben angeführten Überlegungen belegen, vermehrt in den Blickwinkel inklusiver geschichtsdidaktischer Forschung geraten ist. Ferner erscheint eine Untersuchung von historischen Konstruktionsprozessen, die nicht ausschließlich das individuelle Vorgehen, sondern auf die Gruppenspezifika der partizipierenden Schüler:innen ausgerichtet ist, von Relevanz für den Geschichtsunterricht. Schließlich kann Geschichtsunterricht als ein soziales System verstanden werden, dass »sich in Kommunikation [realisiert]« (Bracke et al., 2018, S. 65) und folglich nicht nur individuelle Schüler:innenaktivitäten beinhaltet, sondern auch Interaktionen zwischen den Lernenden bzw. dem Lernenden und der Lehrkraft mitdenken muss (ausführlicher dazu Kapitel 2.3.2). Ziel der Untersuchung ist es demzufolge, Auskünfte darüber zu erlangen, wie historische Konstruktionsprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten in Gruppen vollzogen werden, sprich

zu untersuchen, ob bzw. inwiefern die entstehenden Geschichten als Koproduktionen verstanden werden können. Es gilt zu überprüfen, ob Geschichte in den beobachteten Schüler:innengruppen tatsächlich »nicht individuell ›gelernt‹ werden« kann und vielmehr »intersubjektiv ausgehandelt« wird, wie Barsch kürzlich postuliert hat (2023, S. 249).

Um dem eigenen Anspruch dieser Arbeit, historische Konstruktionsprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten in Gruppen nachvollziehen zu können, gerecht zu werden, greift die Arbeit auf ein ethnographisches Untersuchungsdesign zurück, mithilfe dessen das Vorgehen der untersuchten Gruppe in einer sogenannten inklusiven Lernumgebung beschrieben wird. Übergeordnetes Ziel der Implementierung der inklusiven Lernumgebung, die in Kapitel 3.2 detailliert beschrieben wird, ist es, in einem ersten Schritt den partizipierenden Schüler:innen eine eigenständige Auseinandersetzung mit Geschichte zu ermöglichen, um so fundiert die genuinen historischen Konstruktionsprozesse jener Gruppe nachvollziehen zu können. In einem zweiten Schritt werden dann auf Basis der beobachteten Handlungen der Schüler:innen Rückschlüsse auf eine zukünftige inklusive Geschichtsunterrichtspraxis, die die Bedürfnisse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten mitdenkt, gezogen. Dementsprechend werden die im Untertitel dieser Arbeit angeführten teilhabeorientierten Praktiken einer inklusiven Geschichtsdidaktik auf zwei verschiedenen Wegen untersucht: Erstens ist es ein Erkenntnisziel dieser Arbeit, bereits theoretisch erarbeitete Konzepte mit Hinblick auf eine inklusive Geschichtsdidaktik in die Praxis zu überführen und an die Bedürfnisse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten anzupassen. Zweitens wird reflektiert, inwiefern diese erprobten, theoretisch hergeleiteten Konzepte sich als tragfähig für einen Geschichtsunterricht erweisen, der gleichermaßen auf eine Teilhabe von Schüler:innen mit und ohne Lernschwierigkeiten abzielt.

Die übergeordnete Forschungsfrage, die im Zentrum der Untersuchung steht, ist also die folgende: Wie konstruieren Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten in Gruppen Geschichte in einer inklusiven Lernumgebung? Zur Beantwortung dieser aufgeworfenen Fragestellung gilt es insgesamt vier untergeordnete Fragen zu beantworten, die jeweils unterschiedliche, in der Forschungsfrage aufgeworfenen Aspekte untersuchen. Erstens wird, wie bereits erwähnt, die Rolle des historischen Denkens in den historischen Konstruktionsprozessen von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten eruiert. Spielt das historische Denken, wie aufgrund der kognitivistischen Ausrichtung des Konzepts (implizit) angenommen, tatsächlich keine bzw. eine weniger zentrale Rolle in ihren historischen Konstruktionsprozessen? Und falls tatsächlich nicht, welche Konsequenzen hat das Fehlen bzw. weniger häufige Auftreten historischer Denkoperationen für die konstruierten Geschichten? Zweitens werden Handlungen und Praktiken in den Blick genommen, die in den bisherigen theoretischen Annäherungen an das

historische Denken keine bzw. nur eine untergeordnete Relevanz besitzen. Denn – so viel sei an dieser Stelle vorweggenommen – scheinen derlei Aspekte eine zentrale Rolle für die historischen Konstruktionsprozesse jener Gruppe zu spielen. Hierbei wird die Frage beantwortet, welche Vorgehensweisen von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten insbesondere für eine gemeinschaftliche Konstruktion von Geschichte im Vordergrund stehen und welche Erkenntnisse sich hieraus für die Theorie einer inklusiv ausgerichteten Geschichtsdidaktik ableiten lassen. Drittens wird die Gruppendynamik des gemeinschaftlichen Konstruierens von Geschichte dahingehend detailliert beschrieben, als dass Erkenntnisse hinsichtlich der angesprochenen, von Barsch formulierten Zentralität von Aushandlungsprozessen für inklusive Lerngruppen gesammelt werden. Lässt sich das Konstruieren von Geschichten in Gruppen tatsächlich als ein intersubjektiver Prozess beschreiben, der individuelle Perspektiven miteinander verbindet? Oder sind individuelle Zugänge zu Geschichte auch in kooperativen Settings von übergeordneter Relevanz, wie es die bisherige Theoriebildung zum historischen Denken vermuten lässt? Viertens und letztens werden die bereits beschriebenen Unterstützungsstrukturen in Form der inklusiven Lernumgebung untersucht. Welche materiellen Unterstützungsangebote erweisen sich als hilfreich, damit Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten Geschichte konstruieren können? Wie wirken sich personelle Unterstützungsstrukturen auf das Vorgehen der beobachteten Gruppen aus?

Um all diese Fragen beantworten zu können, gliedert sich die Arbeit in insgesamt fünf Teile. Nach den einleitenden Bemerkungen werden im theoretischen Kapitel dieser Arbeit zentrale Begrifflichkeiten, die für die vorliegende Untersuchung von Relevanz sind, geklärt. Hierbei wird zunächst eruiert, wer überhaupt gemeint ist, wenn von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten gesprochen wird (Kapitel 2.1). Wie zu sehen sein wird, haben sich in den letzten knapp 30 Jahren mehrere Modelle entwickelt, die den ehemals primär medizinischen Betrachtungswinkel auf diese Gruppe erweitert haben. Ferner werden verschiedene Definitionen vorgestellt, die genutzt werden, um Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten zu beschreiben. Aus diesen divergierenden Ansätzen zur Charakterisierung der fokussierten Gruppe wird dann eine Arbeitsdefinition abgeleitet, mit der im weiteren Verlauf der Untersuchung gearbeitet wird. Der zweite zentrale Terminus dieser Arbeit, der einer näheren Untersuchung bedarf, ist jener der Inklusion (Kapitel 2.2). Nach einer Auseinandersetzung mit den verschiedenen Implikationen der ›engen‹ bzw. ›weiten‹ Inklusion für den schulischen Kontext wird die Bedeutung einer inklusiv ausgerichteten Geschichtsdidaktik herausgearbeitet und der bisherige Forschungsstand zu dieser Thematik dargestellt. Das dritte Unterkapitel der theoretischen Ausführungen setzt sich mit dem für die historischen Konstruktionsprozesse als so zentral befundenen Begriff des historischen Denkens auseinander (Kapitel 2.3). Dabei werden nicht

nur die verschiedenen nationalen Diskurse des historischen Denkens dargestellt, sondern auch erste inklusive Wendungen des Begriffs thematisiert. Aufbauend auf den Überlegungen zum historischen Denken wird anschließend versucht, die Implikationen der Theorie in eine (mögliche) inklusive Praxis der geschichtsdidaktischen Forschung zu überführen (Kapitel 2.4). Zunächst wird hierbei ein Modell vorgestellt, das inklusiven Geschichtsunterricht modelliert, daran anschließend der Begriff der inklusiven Lernumgebung besprochen und abschließend Bezug auf Fragen der Forschungsethik genommen.

Das methodische Kapitel dieser Arbeit setzt sich ebenfalls aus vier Unterkapiteln zusammen. Zunächst wird hier die Ethnographie als Methodologie präsentiert (Kapitel 3.1). In diesem Zusammenhang werden erstens Grundlagen der ethnographischen Forschung herausgearbeitet, zweitens die bisherige ethnographische Forschung in der Geschichtsdidaktik umrissen und drittens das Konzept der fokussierten Ethnographie, auf das sich diese Arbeit bezieht, vorgestellt. Anschließend konzentrieren sich die Ausführungen auf das Untersuchungsdesign (Kapitel 3.2). Hier werden Charakteristika der Studie zusammengefasst, wobei ein besonderes Augenmerk auf den praktischen Umsetzungen der geschichtsdidaktischen Theorie aus inklusiver Perspektive liegt. Im Kapitel, das sich mit der Erhebungsmethodik beschäftigt, geht es zunächst um das Prinzip der Triangulation und seine Bedeutung für die Umsetzung eines ethnographischen Untersuchungsdesigns (Kapitel 3.3). In diesem Kontext werden die verschiedenen Datenerhebungsinstrumente (Audioaufnahmen, Feldnotizen, Interviews) vorgestellt und Gütekriterien der Datenerhebung dargelegt, an denen sich die Untersuchung orientiert. Das Methodenkapitel schließt mit der Vorstellung der Auswertungsmethodik (Kapitel 3.4). Hier wird einerseits der Einsatz der qualitativen Inhaltsanalyse als geeignetes Auswertungsinstrument der vorliegenden Studie reflektiert und andererseits der Ansatz des *Intercodings* präsentiert, das als zentral für die Qualitätssicherung des Datenauswertungsprozesses verstanden wird.

Im Ergebnisteil der Arbeit werden die Ergebnisse zunächst dargestellt und anschließend diskutiert. Dabei werden erstens die Ergebnisse der Untersuchung an der Fluss-Schule vorgestellt (Kapitel 4.1) und zweitens die Resultate der Feldstudie an der Berg-Schule thematisiert (Kapitel 4.2).¹ Die Ergebnisse beider Studien werden vor dem Hintergrund der aufgeworfenen Fragestellungen sowie den theoretischen Grundlagen, auf die diese Arbeit Bezug nimmt, abschließend eruiert und diskutiert (Kapitel 4.3). Ein besonderes Augenmerk wird in der Diskussion auf die Implikationen der Forschungsergebnisse für die (inklusive) geschichtsdidaktische Theoriebildung gelegt, zudem werden die Limitationen

1 Die Namen der beiden Schulen, an denen die beiden Erhebungen stattgefunden haben, wurden aus Anonymisierungsgründen geändert.

der Untersuchung dargestellt und mögliche Anschlusspunkte für kommende Forschungsprojekte besprochen.

Abschließend werden die Ausführungen dieser Arbeit in einem Fazit zusammengeführt (Kapitel 5). Darüber hinaus wird ein Ausblick gewagt, inwieweit die Ergebnisse der Arbeit dabei helfen können, eine inklusivere Praxis im Geschichtsunterricht zu ermöglichen.

2 Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten im Spiegel inklusiver geschichtsdidaktischer Diskurse

Auch knapp 15 Jahre nach der Verabschiedung der UN-BRK in Deutschland ist die geschichtsdidaktische Suche nach Antworten für eine inklusive Unterrichtspraxis ebenso wenig abgeschlossen wie die Frage nach der Bedeutung des Inklusionsparadigmas für die geschichtsdidaktische Theorie und Empirie. Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberger und Martin Lücke liefern für die bis dato nur bedingt erfolgte Auseinandersetzung mit Inklusion aus geschichtsdidaktischer Perspektive zwei Erklärungsansätze:

Ein Grund für die zurückhaltende Reaktion in der Geschichtsdidaktik ist sicher in ihrer Gymnasialorientierung zu sehen, aber auch darin, dass für eine Forschung über das historische Lernen in inklusiven Settings sonderpädagogisches Wissen notwendig ist, das durch transdisziplinäre Kontakte meist erst geschaffen werden muss. (Barsch et al., 2020a, S. 13)

Sicherlich sollte nicht verschwiegen werden, dass sich seit der Veröffentlichung des Sammelbandes, aus dem dieses Zitat stammt, Einiges getan hat in der geschichtsdidaktischen Forschung. Mit den Arbeiten von Barsch (2020b) und Rein (2021) sind, neben der bereits angesprochenen Studie von Degner (2016), die ersten empirischen geschichtsdidaktischen Studien erschienen, die sich explizit mit dem historischen Lernen von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten beschäftigen, mehrere Dissertationsprojekte sind gestartet, die sich mit inklusiven geschichtsdidaktischen Themen auseinandersetzen (für einen Überblick siehe Ortman et al., 2023) und Barsch (2021, 2022) veröffentlichte gleich mehrere Untersuchungsergebnisse, die (weitere) Anhaltspunkte über die Rolle von Leichter Sprache für den Geschichtsunterricht liefern. In all diesen genannten Studien spielen sonderpädagogische Ansätze eine gewichtige Rolle, der 2020 implizit geforderte Aufbau bzw. Ausbau eines sonderpädagogischen Wissensbestandes innerhalb der Geschichtsdidaktik hat mittlerweile also begonnen. Doch trotz dieser verstärkten Fokussierung inklusiver Aspekte fehlt es bisher an theoretischen Ansätzen, die die bisherige geschichtsdidaktische Theoriebildung um inklusive Facetten, wie beispielsweise die Frage nach kognitiver Diversität

oder Unterstützungsstrukturen, erweitern. Völkels leibphänomenologischer Ansatz etwa, der etablierte geschichtsdidaktische Konzepte wie das Geschichtsbewusstsein hinterfragt, findet bisher nur bedingt Resonanz im geschichtsdidaktischen Fachdiskurs; ein Umstand, der beispielsweise anhand der Tatsache, dass ihre Theorie kaum Eingang in die in den letzten Jahren erschienenen geschichtsdidaktischen Überblickswerke findet, offenkundig wird (z. B. Baumgärtner, 2019; Fenn & Zülsdorf-Kersting, 2023a). Systematische und theoretisch begründete Alternativ- bzw. Ergänzungsvorschläge zum leibphänomenologischen Ansatz von Völkels fehlen jedoch noch größtenteils. Dementsprechend steht die Geschichtsdidaktik in der Pflicht – zumindest, wenn sie den Forderungen der UN-BRK Folge leisten und zu einer inklusiven Unterrichtspraxis im Fach Geschichte beitragen will – den begonnenen Prozess weiterzuverfolgen und die bisher eher lose, denn miteinander verbundene Sammlung an inklusiven Praktiken für das historische Lernen zu einer Theorie zusammenzuführen, die einen gewissen geschichtsdidaktischen Konsens abbildet. Ein solcher Konsens erscheint deshalb als notwendig, da er dazu beitragen könnte, der weit verbreiteten Unsicherheit mit dem Thema Inklusion im historischen Bildungsbereich produktiv zu begegnen. Erst kürzlich bemerkte Alice Modena bezüglich jener propagierten Unsicherheit von Lehrkräften:

Today, teachers from across Europe still struggle with diverse classroom. In fact, in the past years we have assisted to an increased [sic!] in the amount of teachers requiring subject-specific training that will help them create and follow through with educational actions that cater to every child's individual needs, without removing them from the classroom into a separate learning environment. (Modena, 2023)

Das folgende Kapitel beabsichtigt nicht, eine umfängliche Theorie einer inklusiven Geschichtsdidaktik zu entwickeln, möchte aber sehr wohl auf drei Arten zu einer Erweiterung des bisherigen Diskurses beitragen. Erstens sollen die etablierten Ansätze zur Modellierung des historischen Denkens um inklusive Überlegungen erweitert werden. Zweitens wird mit der inklusiven Lernumgebung ein Konzept vorgestellt, das aufbauend auf interdisziplinären inklusiven Überlegungen historische Lernprozesse für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten ermöglichen will. Und drittens werden Reflexionen über forschungsethische Aspekte aus geschichtsdidaktischer Perspektive angestellt, die bisher im Fachdiskurs weitestgehend fehlen. Diese theoretischen Ausführungen fungieren nicht nur als Erweiterung bisheriger geschichtsdidaktischer Theorie, sondern bilden auch das theoretische Fundament der empirischen Studie, die den Kern dieser Untersuchung darstellt. Zunächst wird aber die Gruppe, die in dieser Arbeit beforcht wird, näher vorgestellt und ein Einblick in den bisherigen geschichtsdidaktischen Forschungsstand gegeben.

2.1 Definitiorische Annäherung an die Terminologie ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹

Den Begriff ›Behinderung‹ zu definieren, gestaltet sich mitunter als komplex, insbesondere mit Bezug auf die Charakterisierung von spezifischen Behinderungsformen. Die in dieser Arbeit thematisierte Gruppe ist ein repräsentatives Beispiel hierfür, wie der Sonderpädagoge Otto Speck mit Blick auf die klinische Symptomatik von Menschen mit Lernschwierigkeiten erklärt:

Unter den verschiedenen Behinderungsarten bereitet der Begriff der geistigen Behinderung besondere Schwierigkeiten. Dies liegt nicht nur daran, dass es sich – etwa im Unterschied zu einer sensorischen oder motorischen Schädigung – nicht um eine einzelne beeinträchtigte Funktion handelt, sondern um eine komplexe Behinderung, die sich genuin auf den ganzen Menschen erstreckt. (Speck, 2018, S. 44)

Konsequenterweise findet sich mittlerweile ein großes Sammelsurium an Wörtern, um Menschen mit Lernschwierigkeiten zu beschreiben (siehe für eine Übersicht von (mitunter nicht mehr zeitgemäßen) Begriffen Stöppler, 2017, S. 16–17). Wie in Kapitel 2.1 gezeigt werden wird, liegen den verschiedenen Termini jeweils divergierende disziplinäre Verständnisse zugrunde, die je nach Rahmung unterschiedliche Personengruppe unter dem Begriff ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹ vereinen. Dementsprechend ist es zunächst notwendig, zu definieren, wer überhaupt zur Personengruppe zählt, die in dieser Arbeit als Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten beschrieben wird. Dafür wird zu Beginn ein Überblick über die verschiedenen Modelle von Behinderung gegeben, um die folgenden Ausführungen, die die Terminologie ›Lernschwierigkeiten‹ aus historischer Perspektive und unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen beleuchten, im Diskurs über Behinderung allgemein verorten zu können.

2.1.1 Vom medizinischen zum kulturellen Modell von Behinderung

Die oben angeführte Charakterisierung von Behinderung als komplexes Phänomen leitet sich auch daraus ab, dass es schwierig ist, eine klare Antwort darauf zu geben, wer zur Gruppe der Menschen mit Behinderungen gehört und wer nicht. Denn Behinderung lässt sich nur schwer von »anderen Phänomen wie Krankheit, Alter oder auch physiogeomische[r] Deformation« abgrenzen, wie die Historikerin Gabriele Lingelbach angemerkt hat (2019, S. 8). Um zu verstehen, wer in einer Gesellschaft als behindert gilt, muss man sich zunächst vergegenwärtigen, dass Behinderung in der Forschung nicht mehr als ein bloßer, im Individuum verankerter Mangel verstanden wird. Behinderung ist eine Kategorie der Ungleichheit, die von verschiedenen Parametern wie Zeit, Ort oder auch dem

gesellschaftlichen Verständnis von Behinderung beeinflusst wird. Christopher F. Goodey verdeutlicht dies anhand eines historischen Beispiels:

[I]f we sent people we now call intellectually disabled in a time machine to ancient Greek and asked if they resembled the people in that society with some seemingly equivalent label (‘fools’, etc.), the answer would be no, even though such an experiment would yield a positive result for physical disability and in part for mental illness. (Goodey, 2011, S. 1)

Diesem komplexen Verständnis von Behinderung folgend sind verschiedene Modelle entwickelt worden, die versuchen, Behinderung begrifflich fassbar zu machen. Beispielsweise benennt Anne Waldschmidt in ihrer Einführung in die Disability Studies alleine sechs Modelle, die »in dem Diskurs [der Disability Studies] als zentral angesehen werden« (2020, S. 73) und nennt einige weitere Modelle, deren Relevanz sie für weniger gewichtig hält.² Während die Modelle von Behinderung das Verständnis von Behinderung nicht simplifiziert, sondern noch komplexer haben werden lassen, sind sie dennoch »entscheidend dafür, wie Behinderung verstanden, repräsentiert und produziert wird, und haben somit auch Einfluss darauf, welche Lebensmöglichkeiten und welchen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen behinderte Menschen haben.« (Hirschberg, 2022, S. 94) Um die in dieser Arbeit untersuchte Gruppe beschreiben und konzeptuell fassen zu können, werden also zunächst drei prominente Modelle von Behinderung dargestellt, die für das Verständnis der fokussierten Gruppe als zentral bewertet werden: das medizinische bzw. individuelle, das soziale und das kulturelle Modell.

Individuelles Modell

Das individuelle bzw. medizinische Modell begreift Behinderung als einen im Individuum verankerten Defekt auf physischer, psychischer oder kognitiver Ebene, den es mittels präventiver oder korrigierender Maßnahmen zu verhindern bzw. zu beheben gilt (dazu ausführlich z. B. Fine & Asch, 1988; Olkin, 1999). Der Ansatz »denkt die komplexe Differenzkategorie primär von der einzelnen Person aus und blendet die gesellschaftlichen Bedingungen weitestgehend aus« (2020, S. 73), so Waldschmidt. Dieses Behinderungsverständnis war insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren, zumindest in den westlichen Industrieländern, allgegenwärtig, war doch in jener Zeit ein allumfassender Versuch unternommen worden, das Rehabilitationssystem für Menschen mit Behinderungen auszubauen, und »die Vorstellung vorherrschend [...], man könne über Behandlungs- und Arbeitsmarktprogramme die Gruppe der gesundheitlich Beeinträchtigten relativ reibungslos (wieder)eingliedern.« (Waldschmidt, 2005)

2 Für einen englischsprachigen Überblick, in dem einige der von Waldschmidt genannten Modelle (und andere) ausführlicher dargestellt werden, siehe Retlef & Letšosa, 2018.

Das Rehabilitationsparadigma setzte sich samt Interpretation von Behinderung als individueller Defekt in der westlichen Welt in jenen Jahren durch, stellvertretend dafür stand die Klassifikation von Behinderung der World Health Organization (WHO), die zwischen Schädigung (*impairment*), Beeinträchtigung (*disability*) und Benachteiligung (*handicap*) unterschied (1980). Sowohl *disability* als auch *handicap* wurden in dieser Kategorisierung der WHO als Kausalität eines körperlichen oder kognitiven *impairment* beschrieben. Folgendes Beispiel eignet sich zur Veranschaulichung der Annahmen des medizinischen Modells: Das Problem einer Person mit einer Sehbehinderung ist sein schlechtes Sehvermögen. Aufgabe der Gesellschaft ist es, Möglichkeiten bereitzustellen, das schlechte Sehvermögen zu verbessern (z. B. durch eine Brille) und ihr dabei zu helfen, trotz ihrer Behinderung einen Job ausüben zu können.

Soziales Modell

Kritik an diesem Verständnis von Behinderung hatte es bereits in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren gegeben.³ Allerdings formierte sich erst im Verlauf der 1980er Jahre ein konkurrierendes Modell zum individuellen Ansatz der Beschreibung von Behinderung, welches vom britischen Wissenschaftler Michael Oliver (1983) als soziales Modell bezeichnet wurde. Anhänger:innen des sozialen Modells von Behinderung kritisierten primär die oben skizzierte Auffassung, die im Individuum verankerte Schädigung als alleinigen Grund für Beeinträchtigung und Benachteiligung zu stilisieren. Vielmehr wurde Behinderung als Phänomen verstanden, welches es gezielt durch das Abbauen soziostruktureller Barrieren im Alltag zu verhindern bzw. zu verbessern galt (siehe dazu ausführlich zu. B. Thomas, 1993; Barnes et al., 2011). Damit einher ging auch eine implizite Umdeutung der Begriffe *impairment* und *disability*, die auf Definitionsversuche der *Union of Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS) zurückgingen: *Impairment* wurde als »lacking part of or all of a limb, or having a defective limb, organ or mechanism of the body« definiert, während *disability* als »disadvantage or restriction of activity caused by a contemporary social organisation which takes no or little account of people who have physical impairments and thus excludes them from participation in the mainstream of social activities« beschrieben wurde (1976, S. 14). Das soziale Modell begreift Behinderung folglich nicht als Ergebnis einer medizinischen Pathologie, sondern als »das Produkt sozialer Organisation« (Waldschmidt, 2005), das Menschen mit spezifischen Merkmalen erst behindert werden lässt. Dem Verständnis des so-

3 Erving Goffman hatte beispielsweise mithilfe seiner Beobachtungen in Anstalten illustriert, welchen großen Einfluss Ort und Personal auf die Handlungsmöglichkeiten der Bewohner:innen haben und damit die Vorstellung, dass (Un-)Fähigkeit losgelöst von äußeren Einflüssen in einem Individuum existiert, kritisiert, siehe Goffmann, 1968.

zialen Modells nach ist die weiter oben als Beispiel genannte Person mit einer Sehbehinderung also nur deswegen behindert, weil der Staat nicht genügend unternimmt, um dem Menschen eine unbeschwertere Teilhabe am alltäglichen Leben zu ermöglichen, beispielsweise weil die Schrift auf Straßenschildern nicht angepasst wird, um von jener Person gelesen werden zu können.

Insbesondere in den 1990ern und frühen 2000ern rief diese Fokussierung auf behindernde gesellschaftliche Strukturen jedoch – genau wie in den 1980er Jahren im Kontext des individuellen Modells – erneute Kritik hervor: Kritisch angemerkt wurde vor allem die im sozialen Modell implizierte Dichotomisierung von vermeintlich behinderten und nicht-behinderten Menschen, da jene Zuschreibungsprozesse aufgrund der definitorischen Unschärfe des Begriffs ›Behinderung‹ an vielerlei Stellen mehr Probleme als Lösungen schaffen würden:

The argument here is that the social model [...] has both reified the disability identity and reduced it to particular kinds of impairments – physical, immutable, tangible and ›severe‹ ones – in a way, which can deter many people from adopting a disabled identity and participating in a disability community. (Humphrey, 2000, S. 69)

Ferner versteht auch das soziale Modell die vorliegenden gesundheitlichen Beeinträchtigungen als biologisch unabdingbar, obgleich aus »einer theoretisch differenzierten Sicht [...] nicht nur Behinderung, sondern auch die Schädigungsebene als gesellschaftlich hergestellt begriffen werden [muss]« (Waldschmidt, 2005). So könne eine Behinderung auch (aber nicht nur) durch gesellschaftlich bedingte Umstände, wie zum Beispiel Arbeit, entstehen, was wiederum die Adaptierung des ursprünglich im individuellen Modell verwendeten Begriffs *impairment* aufgrund seiner biologisch-medizinischen Implikationen problematisch erscheinen ließe (Siminski, 2003, S. 709).

Kulturelles Modell

Als Konsequenz dieser formulierten Kritik etablierte sich in den 1990ern ein drittes Modell, das als kulturelles Modell bezeichnet wird. Analog zum sozialen Modell werden auch hier für Menschen mit Behinderung diskriminierende Barrieren benannt. Allerdings seien diese Barrieren kultureller Natur, die auf Stereotype und Kategorisierungen seitens der Gesellschaft zurückgeführt werden müssten (dazu ausführlich u.a. Shakespeare & Michalko, 2003; Titchkosky, 2007). Vertreter:innen dieses Modells argumentieren, dass »Behinderungen erst durch Zuschreibungs-, Deutungs- und Benennungsprozesse entstünden« (Lingelbach, 2019, S.11), wodurch die Frage danach, was genau überhaupt unter ›Normalität‹ bzw. ›Behinderung‹ zu verstehen ist, in den Fokus der Disability Studies gerückt werden soll. Diverse Arbeiten im Bereich der Disability History konnten dabei zeigen, wie zeitgebunden Behinderungsvorstellungen sind und dadurch die Wandelbarkeit und Konstruktionsmechanismen des Phänomens

Behinderung beschreiben (Barsch & Lingelbach, 2020). In der Logik des kulturellen Modells wird die genannte fiktive Person mit einer Sehbehinderung nur als behindert beschrieben, weil in der gegenwärtigen Zeit eine Sehschwäche als Behinderung interpretiert wird, während Augen mit größerer Sehkraft als ›Normalität‹ gelten.

Jedoch blieb auch das kulturelle Modell nicht kritiklos. Waldschmidt fasst die Kritik in drei Punkten zusammen: Erstens beriefe sich das kulturelle Modell oftmals lediglich auf ein verengtes Kulturverständnis und priorisiere bildende und darstellende Künste gegenüber Alltagsleben und Populärkultur (2020, S. 91). Zweitens ließen Arbeiten, die auf jenem Modell fußen, teilweise außer Acht, dass »immer auch (materielle) Dinge, Objekte, Maschinen, Technologien und Institutionen als konkrete Objektivationen von Kultur« (ebd.) von Relevanz seien; zentrale Bedingungsfaktoren der Lebenswelten von Menschen mit Behinderungen könnten somit unter Umständen ignoriert werden. Drittens tendiere das Modell dazu, die Bedeutung von Kultur im Generellen zu überhöhen. Problematisch sei dies insbesondere dann, wenn infolgedessen »Machtverhältnisse und Probleme von Herrschaft, Gewalt und sozialer Ungleichheit vernachlässigt« (ebd.) würden.

2.1.2 Eine historisch-terminologische Einordnung des Begriffs ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹

Während bereits die divergierenden Modellierungen von Behinderungen die Definition einer bestimmten Gruppe von Menschen mit Behinderungen erschweren, wird eine terminologische Annäherung durch die mitunter verschiedenen genutzten Begriffe zur Charakterisierung von Personen mit Behinderungen noch verkompliziert. Folglich nähert sich die Arbeit im kommenden Kapitel der untersuchten Gruppe aus einer historisch-terminologischen Perspektive, um erklären zu können, warum in dieser Studie der Ausdruck ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹ genutzt wird.

Irina Metzler verweist in ihrer Monographie *Fools and Idiots?* auf die zahlreichen historischen Begriffe, die dazu benutzt worden sind, Menschen mit Lernschwierigkeiten in Vergangenheit und Gegenwart zu beschreiben und bemerkt, dass diese »wide range of terms« (2016, S. 32) nicht nur die historische Auseinandersetzung mit zeitgenössisch als problematisch bewerteten Begriffen erschwert, sondern auch dazu beiträgt, gewählte Terminologien zur Charakterisierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten als ahistorische Zustandsbeschreibungen zu interpretieren. Dabei konstatieren die diversen Wechsel in der Wortwahl zur Beschreibung von Menschen mit Lernschwierigkeiten, so Metzler, einen kontinuierlichen »change of attitudes« (ebd., S. 31) gegenüber jener Per-

sonengruppe, den es für jeden historischen Abschnitt neu zu analysieren gelte. Zu welcher Zeit überhaupt angefangen wurde, Menschen mit Lernschwierigkeiten als eine homogene Gruppe zu beschreiben, ist nur schwer festzumachen. Bis in das beginnende 19. Jahrhundert wurde der Begriff ›Idiot‹ vor allem für Menschen verwendet, die angeblich »no minds« (Noll & Trent, 2004, S. 1) hätten und dementsprechend auch nicht lernfähig seien. In den 1840er Jahren begann sich dieses Verständnis von Menschen mit Lernschwierigkeiten – zumindest vereinzelt – zu verändern: Edward Seguin etwa konstatierte, dass ›Idiotie‹ das Resultat einer »flawed interaction of the will and the nervous system« (Trent, 2017, S. 40) wäre – ein Problem, das mittels entsprechender Erziehung behoben werden könnte.⁴ Auf Basis von Seguins Überlegungen wurden erste Versuche unternommen, die bis dato nur sporadischen Erziehungsversuche von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu standardisieren (Ellger-Rüttgardt, 2019, S. 30–37). An der Terminologie zur Beschreibung der Gruppe von Menschen mit Lernschwierigkeiten änderte sich trotz der nun vertieften Bemühungen zur Erziehung jener Personengruppe zunächst allerdings wenig. In Deutschland etablierte sich beispielsweise erst Mitte des 20. Jahrhunderts der Begriff ›geistig behindert‹ auf eine Initiative der Gründungsmitglieder des 1958 in Marburg gegründeten Vereins *Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind* hin, die die Umschreibung ›geistig behindert‹, analog zum Begriffsgebrauch in anderen Regionen, für eine Intelligenzminderung wählten, »um die intellektuelle Beeinträchtigung hervorzuheben und zu betonen, dass keine Beeinträchtigung der gesamten Persönlichkeit vorhanden sei.« (Barsch, 2007, S. 13) Damit sollten andere, als abwertend empfundene Begriffe wie ›Idiotie‹ oder auch ›Schwachsinn‹ bzw. ›geisteskrank‹ – sprich Wörter, die den vermeintlichen Krankheitsstatus der Betroffenen betonten – ersetzt werden, die bis dato genutzt worden waren, um jene Personengruppe zu beschreiben (Theunissen, 2016, S. 127). Eine ähnliche begriffliche Umdeutung lässt sich auch für den angloamerikanischen Sprachraum beobachten. Dort rückte man in den 1950ern von Begriffen wie ›idiot‹, ›imbecil‹ oder ›moron‹ ab und charakterisierte Menschen mit Lernschwierigkeiten fortan als ›mentally retarded‹ bzw. beschrieb eine ›geistige Behinderung‹ als ›mental retardation‹ (Tass & Mehling, 2018). Da es sich bei der Zuschreibung ›geistig behindert‹ / ›mentally retarded‹ jedoch »von Anfang an [um] einen Fachbegriff« handelte und »keine Selbstbezeichnung von Betroffenen darstellte« (Nieß, 2016, S. 8), geriet der Ausdruck spätestens in den 1990er Jahren in die Kritik: Weil als ›geistig behindert‹ bezeichnete Menschen »nicht mehr auf ihre Behinderung

4 Seine Ideen über die Erziehung von Menschen mit Lernschwierigkeiten wurden in dem Buch *Idiocy: And Its Treatment by the Physiological Method* veröffentlicht (Séguin, 1907). Für eine dezidierte Auseinandersetzung mit der Person Edward Séguin und seinen Ideen siehe Hänsel, 1974.

reduziert werden« (Schmuhl, 2010, S. 90) sollten, setzte sich allmählich die Praxis durch, dem Begriff ›geistige Behinderung‹ einen Zusatz hinzuzufügen, also beispielsweise von ›Menschen mit geistiger Behinderung‹ im deutschen oder ›people with intellectual disabilities‹ im angloamerikanischen Sprachraum zu sprechen (Cloerkes et al., 2007, S. 2–8). Mittlerweile wird der Ausdruck ›geistige Behinderung‹ jedoch generell kritisch gesehen, wie Georg Theunissen erklärt:

Nicht wenige Fachwissenschaftler räumen ein, dass er [der Begriff der ›geistigen Behinderung‹] zu negativen Assoziationen verleitet, und Menschen, die als geistig behindert bezeichnet werden und sich in Selbstvertretungsgruppen organisieren, fühlen sich durch den Begriff stigmatisiert und nicht ernst genommen. (Theunissen, 2021, S. 11)

Vor allem von selbstadvokatorischen Gruppen wurde deshalb versucht, jene Begrifflichkeit durch eine weniger negativ konnotierte zu ersetzen, die auf das Wort ›Behinderung‹ / ›disability‹ bzw. ›behindert‹ / ›disabled‹ gänzlich verzichtet. Im deutschen Sprachraum wird dabei insbesondere die Begriffsbezeichnung ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹ von dem betroffenen Personenkreis selbst als passendste verstanden, so zumindest die Interpretation einiger Interessensvertretungen jener Gruppe. Der *Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e. V.* etwa, ein Zusammenschluss von und für Menschen mit Lernschwierigkeiten, schreibt diesbezüglich auf seiner Webseite: »Menschen mit Lernschwierigkeiten werden manchmal auch geistig behindert genannt. Das wollen wir nicht. Denn das macht uns schlecht. Denken hat nichts mit dem Geist zu tun. Deshalb nennen wir uns Menschen mit Lern-Schwierigkeiten.« (Netzwerk People First Deutschland e. V., zuletzt abgerufen am 23.08.2024) Der Begriff ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹ stellt den vorläufigen Schlusspunkt einer Entwicklung dar, die »von einem defektorientierten funktionalistischen hin zu einem individualistisch subjektorientierten Förderverständnis« (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 15) reicht.⁵

Ungeachtet aller terminologischen Vorschläge gilt das bereits 2007 von Barsch benannte Problem der fehlenden »interdisziplinäre[n] Verbindlichkeit und mehrheitlicher Zustimmung in den verschiedenen Fachdisziplinen« (2007, S. 15) eines Alternativbegriffs zu ›Menschen mit geistiger Behinderung‹ jedoch nach wie vor. In aktuelleren deutschsprachigen Publikationen in der Sonderpädagogik beispielsweise findet die Terminologie ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹ (z. B.

5 Im angloamerikanischen Sprachraum herrscht momentan Uneinigkeit darüber, welcher Begriff Verwendung finden soll: In Großbritannien fordern Interessensverbände den Nutzen des Begriffs ›people with learning disabilities‹, während in den USA nach wie vor der Begriff ›people with intellectual disabilities‹ zur Beschreibung des Personenkreises verwendet wird. ›Learning disabilities‹ beschreiben in den USA Phänomene wie beispielsweise Dyskalkulie oder Dyslexie, die allerdings bei Menschen mit (über-)durchschnittlicher Intelligenz vorliegen (Hardie & Tilly, 2012, S. 4–7).

Werning & Lütje-Klose, 2016) ebenso Beachtung wie der Begriff ›Menschen mit geistiger Behinderung‹ (z. B. Speck, 2018; Theunissen, 2021). In dieser Arbeit wird – insofern möglich – mit der Bezeichnung ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹ bzw. ›Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten‹ zur Beschreibung der fokussierten Gruppe gearbeitet. Dies hat gleich mehrere Gründe: Erstens wird durch den Rückgriff auf die Ausdrücke ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹ bzw. ›Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten‹ in den folgenden Ausführungen dafür Sorge getragen, dass der Forderung betroffener Personen selbst Folge geleistet und dadurch auf sprachlicher Ebene den Bestrebungen von *People First* nachgekommen wird. Zweitens wird durch den Verzicht der sprachlichen Hervorhebung der ›geistigen Behinderung‹ gezielt versucht, Stigmatisierungsprozessen entgegenzuwirken, die – wie an den oben angeführten Ausführungen von Theunissen ersichtlich wird – durch eine wissenschaftliche Reproduktion der Terminologie begünstigt werden könnten.

2.1.3 (Inter-)disziplinäre Zugänge zur Konstituierung des Personenkreises ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹

Neben den skizzierten zeitlichen und räumlichen Aspekten ist die Frage, wer zur Personengruppe der ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹ zählt, laut Reinhilde Stöppler auch eine der wissenschaftlichen Disziplinen: »Geistige Behinderung wird aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, die das Phänomen aus spezifischer Perspektive beleuchten, gesehen. Jede Profession verfügt dabei über eigene Zugangsweisen.« (Stöppler, 2017, S. 23) In der Geschichtsdidaktik finden sich bisher keine professionseigenen Versuche, Menschen mit Lernschwierigkeiten als Gruppe definitorisch zu fassen. Im Folgenden wird daher ein Überblick über die domänenspezifischen Definitionsversuche der untersuchten Personengruppe in der Medizin, Soziologie und Pädagogik gegeben sowie ein interdisziplinärer Ansatz vorgestellt, um die Rolle der Perspektivität in der Beschreibung der fokussierten Gruppe zu reflektieren. Darauf aufbauend wird dann im kommenden Kapitel eine Arbeitsdefinition vorgestellt, mithilfe derer sich der Personenkreis, der in der vorliegenden Arbeit als Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten charakterisiert wird, beschreiben lässt.

Medizin

Aus einer medizinischen Perspektive wird davon ausgegangen, dass jede »geistige Behinderung [...] ihre physische Basis hat« (Speck, 2018, S. 57), spricht bei Menschen mit Lernschwierigkeiten ein (zumeist auf eine Hirnschädigung zurückzuführender) Defekt vorliegt, den es zu diagnostizieren und zu behandeln gelte (für einen Überblick über die Ätiologie von geistigen Behinderungsformen

siehe Neuhäuser, 2013). Diese dem individuellen Modell von Behinderung entsprechende defizitorientierte Beschreibung von Menschen mit Lernschwierigkeiten hat seine Ursprünge im 18. Jahrhundert und wird – wie bereits weiter oben beschrieben – mittlerweile kritisch betrachtet, erfülle aber dennoch wichtige Aufgaben für Menschen mit Lernschwierigkeiten, wie Stöppler argumentiert: »Dennoch ist die medizinische Sichtweise für das Verständnis für die besonderen Stärken und Schwächen des Kindes mit geistiger Behinderung relevant; das Wissen über das jeweilige Syndrom mit seinen phänotypischen Ausprägungen ermöglicht ein positives Einwirken.« (Stöppler, 2017, S. 23) Im Kontext der medizinischen Betrachtungsweise wurde bzw. wird oftmals auf die Notwendigkeit psychologischer Tests verwiesen, um mittels des Nachweises eines geminderten Intelligenzquotienten (IQ) die Zuordnung einer Person zur Gruppe von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu legitimieren. So versuchte etwa das international anerkannte System der WHO, das *International Classification of Diseases* (ICD), lange Zeit, das Phänomen ›geistige Behinderung‹ über die Erhebung des IQ zu klassifizieren. Ausgegangen wurde dabei von einer Normalverteilung der Intelligenz, wobei ein IQ von 100 als Durchschnittswert gilt. Eine ›geistige Behinderung‹ wurde dabei als solche klassifiziert, wenn der IQ einer Person zwei Standardabweichungen unter dem Durchschnittswert bei unter 70 lag. Die ICD-10, die bis Ende 2024 gültig war, unterschied dabei beispielsweise in vier verschiedene Stufen der Intelligenzminderung: leichte Intelligenzminderung (IQ: 50–69), mittelgradige Intelligenzminderung (IQ: 35–49), schwere Intelligenzminderung (IQ: 20–34) und schwerste Intelligenzminderung (IQ: > 20) (Tab. 1).⁶

IQ-Wert	Klassifikation	Symptomatik
50–69	Leichte Intelligenzminderung; Debilität, leichte geistige Behinderung	Lernschwierigkeiten in der Schule. Viele Erwachsene können arbeiten, gute soziale Beziehungen unterhalten und ihren Beitrag zur Gesellschaft leisten.
35–49	Mittelgradige Intelligenzminderung; Mittelgradige geistige Behinderung	Deutliche Entwicklungsverzögerung in der Kindheit. Die meisten können aber ein gewisses Maß an Unabhängigkeit erreichen und eine ausreichende Kommunikationsfähigkeit und Ausbildung erwerben. Erwachsene brauchen in unterschiedlichem Ausmaß Unterstützung im täglichen Leben und bei der Arbeit.

6 Ein weiteres Klassifizierungssystem, auf das zur Beschreibung einer Intelligenzminderung zurückgegriffen wird, ist das Diagnostische und statistische Manual Psychischer Störungen (DSM). Auch hier wird in vier Schweregrade unterschieden, die abhängig vom IQ-Wert der getesteten Person sind (American Psychiatric Association, 2022).

(Fortsetzung)

IQ-Wert	Klassifikation	Symptomatik
21–35	Schwere Intelligenzminderung: Schwere geistige Behinderung	Andauernde Unterstützung ist notwendig.
Unter 20	Schwerste Intelligenzminderung: Schwerste geistige Behinderung	Die eigene Versorgung, Kontinenz, Kommunikation und Beweglichkeit sind hochgradig beeinträchtigt.

Tab. 1: Vorgeschlagene Stufen des ICD-10 zur Klassifikation von Intelligenzminderungen (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2013)

Die psychologische Beschreibung von Menschen mit Lernschwierigkeiten wird insbesondere aufgrund ihrer Defizitorientiertheit und Eindimensionalität kritisiert, weil »die Entwicklungsfähigkeit eines Menschen sowie die sozialen und kulturellen Bedingungen in diesen statistischen Angaben nicht berücksichtigt werden.« (Stöppler, 2017, S. 25) Außerdem wurde von verschiedenen Autor:innen darauf hingewiesen, dass die Messung eines IQ-Wertes ohnehin problematisch ist, da bei dem Begriff »Intelligenzquotienten« nach wie vor Unklarheit darüber herrscht, ob und inwieweit überhaupt von einer Intelligenz bzw. mehrerer Intelligenzen gesprochen werden muss und wie diese sinnvoll zu beschreiben und zu erheben ist bzw. sind (dazu ausführlich u. a. Mensh & Mensh, 1991; Gardner, 2005; Rost, 2009; Stern & Neubauer, 2013). Dieser Kritik wurde in der neusten Auflage der ICD im Kapitel *Disorders of intellectual development* zumindest in Teilen entgegengekommen: Zwar wird auch in der ICD-11 nach wie vor argumentiert, dass sich Störungen der kognitiven Entwicklung dadurch bemerkbar machen würden, dass sich das »intellectual functioning and adaptive behaviour [...] approximately two or more standard deviations below the mean [...] based on appropriately normed, individually administered standardized tests« (WHO, 2025, Kapitel 6A00) befänden, allerdings wird hier nicht mehr über einen geminderten IQ-Wert argumentiert, sondern vielmehr auf fehlende Fähig- und Fertigkeiten verwiesen, die charakteristisch für eine vermeintliche »geistige Behinderung« sind.

Soziologie

In der eher soziologischen Lesart von Menschen mit Lernschwierigkeiten geht es um die Betrachtung der Lebensrealität der Personen, denen das Attribut »Lernschwierigkeiten« zugeschrieben wird. So geht beispielsweise Günther Cloerkes davon aus, dass es sich bei Behinderungen um »Merkmale mit Stimulusqualität« (2007, S. 7) handelt, die zu vorrangig negativen gesellschaftlichen Reaktionen führen. Entscheidend für die Zuschreibung einer geistigen Behinderungsform sind demnach nicht individuelle Faktoren, vielmehr spielen das gesellschaftliche Verhalten und Einstellungen gegenüber Menschen mit Lern-

schwierigkeiten die zentrale Rolle in der Konstituierung des Personenkreises. Reinhard Markowetz definiert Menschen mit Lernschwierigkeiten dem soziologischen Verständnis entsprechend wie folgt:

Ein Mensch wird als geistig behindert bezeichnet, »wenn eine unerwünschte Abweichung vorliegt, die soziale Reaktion auf ihn entschieden negativ ist und deshalb seine Partizipationsmöglichkeiten am gesellschaftlich-sozialen Leben nachhaltig beschränkt werden und desintegrative, aussondernde Maßnahmen der Institutionalisierung von Behinderung auf den Plan rufen.« (Markowetz, 2008, S. 249; zitiert nach Stöppler, 2017, S. 25–26)

Kritisch anzumerken ist an dem soziologischen Ansatz zur Beschreibung von Behinderung vor allem, dass er die individuellen Behinderungserfahrungen betroffener Personen größtenteils außer Acht lässt. Andreas Kuhlmann bemerkte diesbezüglich bereits 2003: »Behinderte Menschen leiden nicht nur darunter, daß ihr Leben als minderwertig abqualifiziert wird. Sie leiden in vielen Fällen auch darunter, daß ihre Mitmenschen sich von den Schwierigkeiten, mit denen sie zu tun haben, kein angemessenes Bild machen können [...].« (Kuhlmann, 2003, S. 123) So folgt die Soziologie in ihrer Konstituierung einer (geistigen) Behinderung – zumindest idealtypisch – ebenfalls einer eindimensionalen Logik, die medizinische Aspekte nicht berücksichtigt. Ein solcher Ansatz läuft Gefahr, »zu leugnen, daß eben viele tatsächlich mit ihrem Körper höchst negative, häufig dramatisch frustrierende Erfahrungen machen« (ebd., S. 123) und demzufolge den Wunsch von Menschen mit (geistigen) Behinderungen einer Linderung ihrer Beschwerden mittels therapeutischer oder chirurgischer Eingriffe zu diskreditieren.

Pädagogik

Für die Pädagogik bedeutet eine Form der ›geistigen Behinderung‹ »sowohl ein Phänomen vorgefundener und komplex und differenziert zu erfassender Wirklichkeit als auch eine Aufgabe, die darauf gerichtet ist, *trotz der Behinderung Erziehung und Bildung zu ermöglichen*.« (Speck, 2018, S. 72 [Hervorhebung im Original]) Konkret geht es in der Auffassung vieler Pädagog:innen darum, Menschen mit Lernschwierigkeiten ihren individuellen Voraussetzungen nach bestmöglich zu fördern. Dadurch wird eine kognitive Verschiedenheit der Personengruppe zwar angenommen, jedoch nicht als unveränderbarer Zustand verstanden. So argumentiert beispielsweise Meike Nieß, dass »die Rahmenbedingungen und die Lernumgebung entscheidend dafür [sind], ob Lernen gelingt oder aber Schwierigkeiten entstehen.« (2016, S. 9) Kennzeichnend für das pädagogische Verständnis einer ›geistigen Behinderung‹ sind somit Überlegungen über die bestmögliche Bildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten, die sich

an den gegebenen institutionellen und politischen Rahmenbedingungen des jeweiligen Landes orientieren.

Spätestens mit der Verabschiedung der UN-BRK im Jahr 2006 geriet jedoch auch der pädagogische Definitionsversuch von Menschen mit Lernschwierigkeiten in die Kritik. Insbesondere in Deutschland und anderen Ländern, die auf gegliederte Schulsysteme inklusive Förderzentren setzen, fördere die Attestierung eines ›sonderpädagogischen Förderbedarfs‹ in der Praxis, so Kritiker:innen wie beispielsweise Justin J. W. Powell und Lisa Pfahl, »den sozialen Status der Anormalität« (2008, S. 4) der Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten und führe zu einer Stigmatisierung des Personenkreises sowie einem wahrscheinlichen Ausschluss vom ersten Arbeitsmarkt. Die Arbeitsmarktproblematik gilt insbesondere für Schüler:innen, die an Förderschulen unterrichtet worden sind, wie eine Studie von Laura Menze und Kolleg:innen aus dem Jahr 2021 zeigt. Die Autor:innen kommen unter anderem zu dem Ergebnis, dass im »Vergleich zu Schülerinnen und Schülern von Regelschulen mit vergleichbarem Schulabschlussniveau [...] es ehemaligen Förderschülerinnen und -schülern seltener [gelingt], auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt Fuß zu fassen.« (2021) Dazu kommt, dass die sonderpädagogische Diagnostik aufgrund fehlender einheitlicher Richtlinien und dem sogenannten »Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma« (Preuss-Lausitz & Klemm, 2011, S. 27) – sprich der von vielen Bildungswissenschaftler:innen angenommenen künstlichen Erzeugung eines Mehrs an Förderschüler:innen, um die personellen Kapazitäten an Schulen zu erhöhen (zur Kritik an der sonderpädagogischen Diagnostik ausführlicher u. a. Preuss-Lausitz & Klemm, 2011, S. 21–26; Barsch, 2018, S. 66–67) – ohnehin kritisch beäugt wird: Erst kürzlich kam ein von der Landesregierung Nordrhein-Westfalen in Auftrag gegebenes Gutachten zum Schluss, dass »die AO-SF-Gutachtenpraxis [Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung] in NRW zu einem Anstieg der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf führt und nahezu alle Gutachten auch positiv beschieden werden.« (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024, S. 9) Versucht man Menschen mit Lernschwierigkeiten dem pädagogischen Verständnis nach zu charakterisieren, besteht also das Risiko, bestehende, für die Lebenswelt der Schüler:innen folgenreiche Etikettierungen zu reproduzieren und somit »die Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen zu behindern und ihr Menschenrecht auf Bildung zu verletzen.« (Pfahl, 2011, S. 25)

Interdisziplinärer Ansatz

Wie anhand der vier idealtypisch dargestellten Professionsverständnisse von Menschen mit Lernschwierigkeiten ersichtlich wird, lässt sich der in dieser Arbeit untersuchte Personenkreis sowohl über individuelle als auch gesellschaftliche Blickwinkel beschreiben. Mittlerweile finden sich darüber hinaus jedoch

auch Modellierungen von geistigen Behinderungsformen, die »eine Perspektive des ›Sowohl-als-auch‹« (Hermes, 2022, S. 11) vertreten. Der wohl am häufigsten rezipierte interdisziplinäre Framework zur Beschreibung von Behinderungen ist die von der WHO konzipierte *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), bei der es sich um eine »multipurpose classification intended for a wide range of uses in different sectors« (2002, S. 2) handelt. ICF geht von einer Wechselwirkung zwischen der *health condition*, zum Beispiel einer vorliegenden geistigen Behinderungsform, und *contextual factors*, den institutionellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen, aus und bemüht sich explizit um die Verbindung von Aspekten des individuellen, sozialen und (implizit anteiligen) kulturellen Modells von Behinderung in Form eines sogenannten *biopsychosocial model* (ebd., S. 9). Eine Behinderung liegt diesem Modell nach dann vor, wenn Funktionsstörungen in einem oder mehreren der drei Bereiche *Body Functions & Structure*, *Activity* oder *Participation* festgestellt werden.⁷

Doch trotz des Versuchs des ICF, verschiedene Bedingungsfaktoren für die Kategorisierung einer ›geistigen Behinderung‹ zu benennen, wurde auch das Modell der WHO kritisiert: Theunissen bemängelt beispielsweise die Überdimensionierung der biologischen Komponente, weil diese »in keinem angemessenen Verhältnis zu den anderen Kategorien, insbesondere zu den Kontextfaktoren« (2021, S. 34) stehen würde. Ferner seien bei der Konzeptionierung auch personenbezogene Aspekte vernachlässigt worden, da diese – so die These Theunissens – nur schwer standardisiert gemessen werden könnten (ebd., S. 35).⁸

2.1.4 Menschen mit Lernschwierigkeiten – eine Arbeitsdefinition

An dieser exemplarischen Gegenüberstellung verschiedener (inter-)disziplinärer Ansätze zeigt sich, wie komplex und kontextgebunden die Eingrenzung der in dieser Arbeit untersuchten Personengruppe ist. Eine ›geistige Behinderung‹ lässt sich der Logik der weiter oben skizzierten Behinderungsmodelle folgend mittels eines individuellen (Medizin und Psychologie), sozialen (Pädagogik) oder kulturellen (Soziologie) Modells sowie einer Verbindung der verschiedenen Ansätze (ICF) beschreiben. Wie bereits erwähnt, fehlt es der Geschichtsdidaktik noch an einem eigenen Definitionsversuch, um den in dieser Arbeit untersuchten Personenkreis konzeptionell zu fassen. Bis dato herrscht disziplinäre Uneinigkeit

7 Für einen Review über den Anwendungsbereich und Nutzen von ICF in den ersten beiden Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts siehe Leonardi et al., 2022.

8 Theunissen schlägt daher ein vier faktorielles Modell zur Beschreibung einer ›geistigen Behinderung‹ vor, dass neben biologischen, sozialen und psychologischen Faktoren auch eine Subjektperspektive beinhaltet. Siehe dazu ausführlich Theunissen, 2021, S. 18–32.

darüber, wie genau Menschen mit Lernschwierigkeiten definiert werden können. Dass Einigkeit diesbezüglich zumindest aus einer forschungstheoretischen Perspektive wünschenswert wäre, um gewonnene Erkenntnisse innerhalb der Geschichtsdidaktik systematisieren zu können, veranschaulicht ein Blick auf die untersuchten Gruppen, die unter dem deutschsprachigen Begriff ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹ subsumiert werden, in der angloamerikanischen Forschung: So rekurren einige Arbeiten beispielsweise auf das psychologische Verständnis, indem vor der Untersuchung der IQ der untersuchten Schüler:innen festgestellt wurde (z.B. Ferretti et al., 2001; MacArthur et al., 2002; Espin et al., 2007), während andere Untersuchungen mittels einer Unterscheidung zwischen der *General Education* und *Special Education* dem pädagogischen Ansatz folgen (z.B. De La Paz, 2005; Gersten et al., 2006; Ferretti et al., 2007) oder gar nicht erst näher auf die Definitionsproblematik eingehen (z.B. Hernández-Ramos & De La Paz, 2009). In deutschsprachigen Arbeiten wurde die Auswahl von Menschen mit Lernschwierigkeiten bisher vor allem – wenn auch teilweise implizit und ohne konkrete Herleitung – pädagogisch begründet. Empirische Forschungsansätze haben sich überwiegend auf Schüler:innen konzentriert, die Förderzentren besuchen, und folglich als Gruppen beschrieben, die dem pädagogischen Verständnis entsprechend aufgrund besonderer Lernvoraussetzungen auf angepasste Rahmenbedingungen angewiesen sind (Alavi, 2016; Barsch, 2020b, 2022; Rein, 2021). Rein betont zwar, dass ihrer Arbeit ein »phänomenologisch orientiertes Modell« (Rein, 2021, S. 19) zum Verständnis ihrer untersuchten Personengruppe zu Grunde liegt, bezieht sich in der Auswahl ihrer Proband:innen aber ebenfalls auf Schüler:innen aus Förderschulen.

Auch in der vorliegenden Arbeit ist die untersuchte Gruppe mittels sonderpädagogischer Auswahlkriterien bestimmt worden, um Aussagen über Schüler:innen treffen zu können und somit die schulische Realität abzubilden. Jedoch wird, dem Vorgehen von Rein folgend, in dieser Arbeit ebenfalls zwischen Auswahlkriterien und Verständnis bezüglich der fokussierten Gruppe unterschieden: Der Arbeit liegt kein pädagogisches Verständnis der Personengruppe zugrunde, sondern ein interdisziplinäres, das sich an der skizzierten Charakterisierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten mittels des ICF orientiert. Eine ›geistige Behinderung‹ wird demzufolge als komplexer Wirkungszusammenhang individueller, sozialer und kultureller Faktoren verstanden, aufgrund derer die an der Studie partizipierenden Schüler:innen an Förderzentren unterrichtet werden. Eine Unterscheidung zwischen Auswahl und Verständnis der fokussierten Gruppe vorzunehmen, erscheint vor allem in Anbetracht der Forschungsfragen notwendig. Ob bzw. inwieweit die Entscheidung zur Beschulung der Schüler:innen in einem der beiden teilnehmenden Förderzentren aufgrund der biologischen, sozialen und kulturellen Voraussetzungen des jeweiligen Kindes als plausibel angesehen werden kann, ist kein Erkenntnisinteresse dieser

Arbeit. Ebenso wenig sind die kognitiven Fähig- und Fertigkeiten der teilnehmenden Schüler:innen vor Beginn der beiden Erhebungen überprüft worden, um die von den Schulen vorgenommene Klassifizierung als ›Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten‹ zu überprüfen. Von Relevanz für das Forschungsvorhaben war lediglich, dass die Schüler:innen in einer Schule unterrichtet werden, in der von einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf der unterrichteten Schüler:innenschaft ausgegangen wird, um die Teilhabe am Unterrichtsgeschehen zu ermöglichen.

2.2 Inklusion und ihre Implikationen für die Geschichtsdidaktik

Die Frage danach, wie schulische Bildung inklusiv gestaltet werden kann, wird seit vielen Jahren nicht nur auf nationaler, sondern auch auf internationaler Ebene diskutiert. In den Debatten darum, wie Inklusion am besten umgesetzt werden könnte, spielten Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten (und anderen Behinderungen) von Beginn an eine zentrale Rolle: Bereits 1994 wurde mit dem *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* ein von 92 Ländern mitgetragener Aktionsplan verabschiedet, der explizit zum Ziel hatte, eine Bildung für alle Menschen, unabhängig von möglichen Behinderungsformen, zu ermöglichen und einen vermeintlich »weltweiten Konsens über zukünftige Richtungen der Pädagogik für besondere Bedürfnisse« (UNESCO, 1994, S. 1) zu symbolisieren. Von übergeordneter Bedeutung für die Umsetzung dieses Vorhabens wurde die Integration von Schüler:innen mit Behinderung in das Regelschulwesen verstanden. So heißt es beispielsweise in den einleitenden Worten der Erklärung:

Wir glauben und erklären, [...] dass Regelschulen mit dieser integrativen Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen; darüber hinaus gewährleisten integrative Schulen eine effektive Bildung für den Grossteil aller Kinder und erhöhen die Effizienz sowie schliesslich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems. (ebd., S. 2)

War der in Salamanca entstandene Aktionsplan lediglich eine Absichtserklärung gewesen, in der unterzeichnende Staaten ihr Bemühen um ein inklusives Schulsystem bekundeten, bedeutete die bereits mehrmals erwähnte, 2008 in Kraft getretene UN-BRK eine rechtliche Bindung, an die sich unterzeichnende Nationen in ihrem Streben nach schulischer Inklusion zu halten hatten bzw. haben. Behinderung wird in der UN-BRK nicht als im Individuum verankertes Problem definiert, sondern als Phänomen, das »sie in Wechselwirkung mit

verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern« (UN General Assembly, 2007, S. Art. 1) kann. Zwar stellte der Bezug auf ein soziales Modell von Behinderung keine gänzliche Neuerung im Diskurs über Behinderung dar, jedoch übertrug dieses Verständnis den unterzeichnenden Staaten eine direkte Verantwortung, die potenziellen Barrieren, die einer gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Behinderung im Weg standen, abzubauen. Als integraler Bestandteil der gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Behinderung wird in der UN-BRK die Beschulung von Schüler:innen mit Behinderung in einem integrativen Bildungssystem bewertet. In Artikel 24 wird zum Beispiel festgehalten, dass »Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden« dürfen und sie Zugang zu einem »integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben« müssen (ebd., Art. 24). Insbesondere für Deutschland bedeutete der rechtliche Rahmen ein Umdenken: Zwar ist seit den 1990er Jahren ein stetiges Anwachsen der Gruppe von Schüler:innen, die mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf an Regelschulen unterrichtet werden, zu beobachten (Klemm, 2020, S. 10), jedoch begann erst nach der Ratifizierung der UN-BRK in (Teilen von) Deutschland ein Prozess, der »die Intention der UN-Konvention aufgreift und für alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf den Zugang zum Lernort in allgemeinen Schulen erreichbar« (ebd., S. 47) gemacht hat.

Ob und inwieweit die Inklusion von Schüler:innen mit Behinderungen in das deutsche Regelschulsystem gelungen ist, ist nicht Gegenstand dieser Arbeit, sehr wohl aber die Frage danach, wie schulische Inklusion mittlerweile umgesetzt wird, insbesondere im Geschichtsunterricht. Bevor bisherige Ideen für eine inklusive Vermittlung von Geschichte skizziert werden, wird zunächst der Begriff »Inklusion« thematisiert. Denn obgleich die Bedürfnisse von Schüler:innen mit Behinderungen auch knappe dreißig Jahre nach der Erklärung von Salamanca eine wichtige Rolle im Diskurs über schulische Inklusion spielen, werden mittlerweile auch andere Gruppen genannt, die es in den hiesigen (Geschichts-) Unterricht zu integrieren gilt. Schließlich würde eine ausschließlich sonderpädagogische Inklusion die »soziale[] Wirklichkeit der Schulen« (Barsch et al., 2020a, S. 9), die durch eine Vielfalt von marginalisierten Gruppen gekennzeichnet ist, verkennen, die im Streben nach einer von der UNESCO als solche bezeichnete *Education for All* bedacht werden muss, so Barsch und Kolleg:innen. Folglich setzt sich das kommende Unterkapitel zunächst mit den verschiedenen Lesarten von Inklusion auseinander. Darauf aufbauend wird ein Einblick in die Implikationen des Inklusionsparadigmas für die schulische Wirklichkeit von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten gegeben, bevor abschließend bisherige inklusive geschichtsdidaktische Forschungsansätze thematisiert werden.

2.2.1 ›enge‹ und ›weite‹ Inklusion

Peder Haug charakterisiert Inklusion als eine rhetorische Meisterleistung, da der Begriff »easy to accept and difficult to be against or even criticize« (2017, S. 207) sei. Die vermeintliche normative Übereinstimmung birgt jedoch – vor allem im Kontext der schulischen Inklusion – ein pragmatisches, nationübergreifendes Problem, wie Haug bemerkt: »In spite of an overriding formal normative consensus, it is not possible to find one universally institutionalized definition of inclusive education.« (ebd., S. 207) Tatsächlich haben sich in den vergangenen drei Jahrzehnten im internationalen Diskurs verschiedene, mitunter stark voneinander abweichende Auffassungen von Inklusion entwickelt, denen oftmals Dichotomien inhärent sind: So weisen Melanie Schaumburg und Kolleg:innen (2020) beispielsweise auf ein moderates bzw. radikales Begriffsverständnis, Mel Ainscow und Kolleg:innen (2006, S. 14) auf deskriptive und präskriptive Lesarten und David Mitchell (2015) auf die Interpretation von Inklusion als ein- bzw. mehrdimensionales Phänomen hin. Einigkeit besteht im dritten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts im Grunde genommen nur dahingehend, dass Inklusion aus einer ›engen‹ oder ›weiten‹ Perspektive heraus gedacht werden kann, weswegen im Folgenden versucht wird, sich Inklusion mittels dieses Begriffspaares zu nähern.

Wie entscheidend eine Reflexion über das ›enge‹ bzw. ›weite‹ Begriffsverständnis von Inklusion insbesondere im Kontext der schulischen Bildung ist, verdeutlicht ein 2017 veröffentlichter deutscher Ländervergleich der Friedrich-Ebert-Stiftung, in dem unter anderem die verschiedenen Interpretationen des Inklusionsverständnisses auf landespolitischer Ebene herausgearbeitet werden: Während zehn Bundesländer Inklusion als »Anspruch an inklusive Bildung, der alle Schüler_innen einschließt«, deuteten, interpretierten Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Sachsen inklusive Bildung als Anpassung der schulischen Bedingungen an die Bedürfnisse von »vornehmlich Schüler_innen mit Behinderungen«, während Baden-Württemberg und Niedersachsen vollends »auf die klare Formulierung eines Leitbildes zu inklusiver Bildung« verzichteten (Lange, 2017, S. 26–27). Demzufolge scheint eine Hinwendung zu einem ›engen‹ bzw. ›weiten‹ Begriffsverständnis von Inklusion auf politischer Ebene mitunter darüber zu entscheiden, welche Gruppen von Schüler:innen in schulpolitischen Entscheidungen mitbedacht, wie Gelder verteilt und welche Weiterentwicklungsangebote konzeptioniert werden. Allerdings entpuppt sich die dichotome Zuordnung inklusiver Überlegungen als weitaus komplexer als in vielen Arbeiten skizziert, wie die folgenden Darstellungen über die ›engen‹ bzw. ›weiten‹ Inklusionsüberlegungen im schulischen Kontext veranschaulichen.

›Enge‹ Inklusion

Lange Zeit war – und ist in manchen Ländern immer noch – die Einbindung von Menschen mit Behinderungen in gesellschaftliche Strukturen das primäre Ziel von Inklusion. Mitentscheidend für die zentrale Rolle, die Menschen mit Behinderungen in den Anfängen der Inklusionsdebatte in den 1980ern und 1990ern einnahmen, waren die Eltern und Lehrkräfte von Schüler:innen mit Behinderungen, die in jener Zeit in Ländern wie den USA, England, Australien und Neuseeland auf Missstände hinsichtlich der Beschulung ihrer Schützlinge hinwiesen. Ann Cheryl Armstrong und Kolleg:innen fassen die formulierte Kritik jener Zeit wie folgt zusammen:

The critique disputed three main assumptions of existing policy and practice. First, that there is a threshold to the level of education that some students are able to access due to the type and/or severity of their disability. Second, that in order to meet effectively the distinct needs of students identified as having special education needs and disabilities, there must be a complex system of identification and assessment based on the attributes or behaviour of the individual child. Third, that special forms of provision for instruction are required, frequently necessitating removal of the child with special educational needs from the regular classroom for a substantial part of their school life. (Armstrong et al., 2010, S. 27)

Gepaart mit der zunehmend mehr Beachtung findenden Debatte in jener Zeit über das Verständnis von Behinderung als nicht nur individuelles, sondern vor allem gesellschaftlich zu lösendes Problem (Kapitel 2.1.1), erscheint die ursprüngliche Fokussierung auf den ›engen‹ Inklusionsbegriff nur konsequent. Diskutiert wurden und werden im Zusammenhang der schulischen Inklusion von Menschen mit Behinderungen vor allem zwei Fragen: Einerseits lassen sich Debatten nachvollziehen, die sich auf das ›Wo?‹ einer schulischen Unterbringung von Schüler:innen mit Behinderungen konzentrieren und zweitens solche, die sich mit dem ›Wie?‹ einer inklusiven Beschulung jener Schüler:innengruppe beschäftigen. Repräsentativ hierfür sind die Ergebnisse eines Reviews von Kerstin Göransson und Claes Nilholm, die in ihrer Aufarbeitung publizierter Literatur über Inklusion unter anderem zu dem Ergebnis kommen, dass sich die von ihnen analysierte Fachliteratur im Kontext der Inklusion von Schüler:innen mit Behinderungen einerseits auf eine *placement definition* und andererseits auf eine *specified individualised definition* bezieht (2014, S. 268). Veröffentlichungen, die sich auf die *placement definition* stützen, thematisieren in erster Linie Fragen über die ›richtige‹ Schulform für Schüler:innen mit Behinderungen und täten dies vor allem, um die Effekte von Inklusion messen zu können, wie die beiden Autorinnen erklären: »It is only when inclusion is defined as the placement of pupils with disabilities in mainstream classrooms [...] that it becomes reasonable to ask what effects inclusion gives rise to in terms of social/academic outcomes for pupils or the quality of the educational environment.« (ebd., S. 269)

Viele Autor:innen argumentieren in diesem Zusammenhang, dass die vielversprechendste Möglichkeit, Schüler:innen mit Behinderungen Inklusion zu ermöglichen, eine Beschulung in regulären Schulen zusammen mit Schüler:innen ohne Behinderungen sei. Haug beschreibt diese Vorstellung als »dominating ideal [...] of inclusive education« (2017, S. 208) im Zusammenhang des »engen« Begriffsverständnis von Inklusion, verweist aber zeitgleich auf eine weitere Interpretation, die nicht primär auf die Partizipation von Schüler:innen mit Behinderungen im Regelschulbetrieb abzielt, sondern Schulen mit einem bestmöglichen Unterstützungsangebot Vorrang gibt: »Benefit then becomes superior to fellowship and participation when deciding about placement, which also could be an argument for retaining special school within an inclusive ideology.« (ebd., S. 209)

Die *specified individualised definition* verweist hingegen auf ein Verständnis von »enger« Inklusion, das nicht nur den Ort, wo Schüler:innen mit Behinderungen unterrichtet werden, mitdenkt, sondern auch vorwiegend im sonderpädagogischen Diskurs verortet ist. Als Beispiel führen die beiden Autorinnen die von Mitchell vorgebrachte Definition von Inklusion an, der den Begriff mittels folgender Formel zusammenzufassen versucht:

$$\text{Inclusive education} = V + P + 5As + S + R + L$$

where: V = Vision; P = Placement; 5As = Adapted Curriculum, Adapted Assessment, Adapted Teaching, Acceptance, Access, S = Support; R = Resources; L = Leadership. (D. Mitchell, 2008, S. 29)

Inklusion ist demnach als komplexer Wirkungszusammenhang verschiedener Faktoren zu betrachten, der auf eine bestmögliche Beschulung von Schüler:innen mit Behinderungen abzielt. Die von Göransson und Nilholm herausgearbeitete Unterscheidung innerhalb des »engen« Begriffsverständnisses von Inklusion lassen sich auch im deutschsprachigen Raum nachvollziehen. Alfred Sander (2006) nähert sich Inklusion zum Beispiel mittels einer Untergliederung, in der *Inklusion I* ein Verständnis beschreibt, nach dem Schüler:innen mit Behinderung durch sonderpädagogische Unterstützung an Regelschulen unterrichtet werden können und *Inklusion II* als moderates Inklusionsverständnis charakterisiert wird, in der zwar weiterhin von einer Dichotomie von Schüler:innen mit und ohne Behinderungen ausgegangen wird, allerdings »weitere neue Qualitäten« (Schaumburg et al., 2020) wie Systemanpassung oder Binnendifferenzierung hinzukommen.

›Breite« Inklusion

Wenngleich das dominante Begriffsverständnis von Inklusion bis in die 2010er Jahre hinein ein »enges« war (Norwich, 2014, S. 496–497), wird Inklusion – sowohl von akademischer als auch politischer Seite – zunehmend »breit« definiert. 2006

von Ainscow und Kolleg:innen noch als »increasing trend« (2006, S. 19) beschrieben, hat sich die Idee einer schulischen Inklusion, die möglichst alle marginalisierten Gruppen miteinschließt, mittlerweile vielerorts durchgesetzt. Armstrong und Kolleg:innen charakterisieren das ›breite‹ Begriffsverständnis von Inklusion wie folgt: »Broad« definitions of inclusion [...] do not focus on specific groups of students, but rather on diversity and how schools respond to the diversity of *all* students and every other member of the school community.« (Armstrong et al., 2010, S. 30) Göransson und Nilholm unterscheiden im ›breiten‹ Begriffsverständnis von Inklusion zwischen einer *general individualised definition* und einer *community definition*. Die *general individualised definition* verortet Inklusion in einem nicht ausschließlich sonderpädagogischen Diskurs, sondern charakterisieren Inklusion als ein Phänomen, das die akademischen und sozialen Bedarfe aller Schüler:innen mitdenken muss. Schule wird hier als ein Ort verstanden, der niemanden exkludiert, passende Lehr- und Lernressourcen bereitstellt, um den individuellen Anforderungen aller Schüler:innen gerecht zu werden und Möglichkeiten eruiert, alle Lernenden so gewöhnlich wie möglich zu unterrichten (Göransson & Nilholm, 2014, S. 269).

Anhänger:innen der *community definition* begreifen Inklusion als eine »creation of communities« (ebd., S. 270), die sich auf die Herausarbeitung von für Inklusion notwendigen Charakteristika einer Kultur bzw. Gruppe fokussieren. Nicht die Schaffung optimaler schulischer Begebenheiten für Individuen stehen hier im Vordergrund, sondern die Konstruktion eines inklusiven Kollektivs. Solche Kollektive können beispielsweise Klassengemeinschaften sein, die sich durch das Aufbauen und Einhalten inklusiver Werte, wie Gleichheit, Versorgung, Gerechtigkeit, Subjektorientierung und Diversität auszeichnen (ebd., S. 270).

2.2.2 Praktische Konsequenzen der Inklusionsdebatte für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten

Wenngleich im akademischen Diskurs ein zunehmend größer werdender Teil an Wissenschaftler:innen nicht mehr ausschließlich Menschen mit Behinderungen im Zusammenhang mit Inklusion bedenkt, konzentriert sich eine Vielzahl der praktischen Umsetzungsversuche von Inklusion nach wie vor darauf, insbesondere die schulische Situation von Schüler:innen mit Behinderungen zu verbessern. Deutschland ist hierfür ein mustergültiges Beispiel: So betont beispielsweise die *Kultusministerkonferenz* (KMK) in ihrer Empfehlung zur Umsetzung einer inklusiven Beschulung, dass »Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen an jedem Lernort ihren Bedürfnissen und Ansprüchen entsprechend lernen« (2011, S. 3) sollen, während das *Bundesministerium für*

Arbeit und Soziales (BMAS) das Recht von Menschen mit Behinderungen auf »umfassende Teilhabe« (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, zuletzt abgerufen am 24.08.2024) hinsichtlich des anvisierten Abbaus von Barrieren betont und das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) die Notwendigkeit erklärt, mehr Wissen hinsichtlich der inklusiven Beschulung von Schüler:innen mit Behinderungen zu generieren (Bundesministerium für Bildung und Forschung, zuletzt abgerufen am 24.08.2024). Es ist anzunehmen, dass der Grund für die nach wie vor anhaltende Fokussierung auf die Lehr- und Lernbedürfnisse von Schüler:innen mit Behinderungen die UN-BRK ist, die bildungspolitischen Institutionen und Akteur:innen rechtlich bindende Verpflichtungen auferlegt, die es auf nationalem Level umzusetzen gilt; ein vergleichbarer Rahmen für die Inklusion von Schüler:innen, die unter dem »weiten« Begriff von Inklusion subsumiert werden, existiert bisher noch nicht. Zwar verabschiedete die UNESCO im Jahr 2000 mit dem *Dakar Framework for Action, Education for All* eine von 164 Regierungen unterzeichnete Erklärung, mit der man sich für eine umfassende Bildung für alle Lernenden, unabhängig von bestehenden Ungleichkategorien, aussprach, jedoch beinhaltete die Absichtserklärung keine rechtliche Bindung und war nur bedingt erfolgreich, wie es im Abschlussbericht der UNESCO 2015 heißt: »The lessons are clear. New education targets must be specific, relevant and measurable. Marginalized and disadvantaged groups, hardest to reach and still not enjoying their right to education, must be a priority.« (GEM Report UNESCO, 2015, S. i–ii)

Im Fokus der praktischen Umsetzung von Inklusion stand und steht in Deutschland primär der Umgang mit dem Verhältnis von Förderzentren und Regelschulen. Denn die Beschulung von Schüler:innen mit Behinderungen an ihren individuellen Bedürfnissen angepassten Förderzentren galt hier lange Zeit als vielversprechendster Weg, die Bildung jener Lernenden zu ermöglichen: Der in den 1960ern begonnene und in den 1970ern intensivierte Ausbau des Förderschulsystems hatte bis 2009 – also dem Jahr, in dem sich Deutschland mittels der Unterzeichnung der UN-BRK zum Abbau von exkludierenden Strukturen verpflichtete – dafür gesorgt, dass Deutschland über ein engmaschiges Netz an Fördereinrichtungen verfügte, das denkbar schlechte Startbedingungen für eine Umsetzung der UN-BRK bedeutete, wie Ute Erdsiek-Rave anschaulich erklärt:

Was wir bisher unter schulischer Integration verstanden haben, hinkt nicht nur deutlich hinter dem europäischen Durchschnitt her, sondern steht ziemlich genau im umgekehrten Verhältnis dazu: etwa 85 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf sind in integrativer Beschulung – das ist der europäische Durchschnittswert. In Deutschland sind es nach der letzten KMK-Statistik für 2008 gerade einmal rund 18 Prozent. (Erdsiek-Rave, 2011, S. 39)

Befürworter:innen einer zumindest temporären Instandhaltung des segregierten Schulsystems verweisen vor allem auf die mangelnden finanziellen Möglichkeiten, Schüler:innen mit Behinderungen adäquat im Regelschulbetrieb zu inkludieren. Eine Anpassung von Regelschulen an die räumlichen und personellen Bedarfe bräuchte Zeit und würde viele finanzielle Ressourcen binden, die nicht zwangsläufig vorhanden wären, so die Argumentation. Sinnbildlich hierfür steht der sogenannte ›Ressourcenvorbehalt‹ vieler Bundesländer, die sich zu einer inklusiven Beschulung verpflichtet haben: Demnach können Schulen Schüler:innen mit Behinderungen ablehnen, insofern sie den individuellen Bedürfnissen der Lernenden aufgrund fehlender personeller oder sächlicher Mittel nicht gerecht und diese nicht durch einen »vertretbaren Mehraufwand« nachgebessert werden können (Lange, 2017, S. 23). Akteur:innen, die auf eine schnellstmögliche Auflösung der Förderschulen und damit einhergehende vollständige Inklusion von Schüler:innen mit Behinderungen in das Regelschulsystem pochen, argumentieren primär mit der Rechtsgebundenheit an die UN-BRK und den damit einhergehenden Pflichten, den Deutschland bis dato nicht gerecht geworden ist: In Prüfungen zur Umsetzung von schulischer Inklusion kam ein UNO-Ausschuss sowohl 2015 als auch 2023 zum Ergebnis, dass Deutschland den selbst-aufgelegten Zielen nur bedingt nachkommt (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2023, S. 3). In einem 2023 veröffentlichten Statement des *UN Disability Rights Committee* heißt es diesbezüglich:

The Committee raised concerns about the lack of full implementation of inclusive education, the prevalence of special schools and classes, and the many barriers children with disabilities and their families encounter to enroll in and complete mainstream schooling. It called on Germany to develop a comprehensive plan to accelerate the transition from special schooling to inclusive education at Länder and municipal levels, with specific timeframes, human, technical and financial resource allocation, and clear responsibilities for implementation and monitoring. (United Nations, 2023)

In der öffentlichen Debatte um die ›richtige‹ Schulform haben Menschen mit Lernschwierigkeiten in der jüngsten Vergangenheit nicht selten eine zentrale Rolle eingenommen. 2014 wurde der Fall von Henri, einem Schüler mit Down-Syndrom, dem die Beschulung an einem bayrischen Gymnasium verwehrt worden war, zu einem Politikum (z. B. Crolly, 2015; Greiner, 2015; Langenau, 2015), in den Diskussionen um das bereits thematisierte ›Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma‹ wurden verstärkt die Benachteiligungen, die für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten aufgrund der Zuschreibung ›geistig behindert‹ entstehen, thematisiert (z. B. Himmelrath, 2021; Straatmann, 2023).⁹ Trotz des an-

⁹ Eine viel zitierte Studie in diesem Kontext ist die Arbeit von Marcel Helbig und Sebastian Steinmetz, die zeigen konnten, dass die Diagnose eines Förderbedarfs zwischen 1995 und 2017 trotz rückläufiger Bevölkerungszahlen stetig zugenommen hat; die Autoren vermuten, dass

dauernden medialen Diskurses über die passende Schulform sind in der vergangenen Dekade zunehmend mehr Schüler:innen mit Behinderungen in den Regelschulunterricht mitaufgenommen worden: Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist seit dem Schuljahr 2008/2009 die Inklusionsquote, sprich der Anteil von Schüler:innen mit Förderbedarf, der gemessen an der Gesamtzahl aller Schüler:innen eine Regelschule besucht, von 1,1 Prozent auf 3,5 Prozent im Schuljahr 2021/2022 gestiegen (Statista Research Department, 2024). Verlässliche Zahlen darüber, wie viel Prozent dieser Schüler:innen solche mit Lernschwierigkeiten sind, fehlen zwar, jedoch illustriert die (im Vergleich zu anderen europäischen Ländern langsam) steigende Inklusionsquote die Notwendigkeit der Regelschulen, sich den verändernden Gegebenheiten auch aus methodischer und didaktischer Perspektive anzupassen. Nicole Hollenbach-Biele und Klaus Klemm machen die erfolgreiche Anpassung vor allem an der Akquise sonderpädagogischen Fachpersonals fest:

Für ein Gelingen des Inklusionsprozesses in den allgemeinbildenden Schulen ist es – unabhängig vom Lernort der Schüler und Schülerinnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf – unerlässlich, dass eine ausreichende Zahl sonderpädagogisch qualifizierter Lehrkräfte sowie Lehrkräfte mit der Lehramtsausbildung für die Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufe I zur Verfügung stehen. (Hollenbach-Biele et al., 2020, S. 31)

Von der Integration einer möglichst großen Anzahl an Sonderpädagog:innen in das Regelschulsystem erhofft man sich, das bereits bestehende sonderpädagogische Wissen über die Lernbedürfnisse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten (und anderen Behinderungen) in ein Schulsystem zu überführen, das bis dato nur wenig Kontakt zu jenem Wissensbestand hatte. Zwar ist es nicht Ziel der folgenden Ausführungen, dieses sonderpädagogische Wissen im Detail vorzustellen – dafür gibt es schlichtweg zu viele verschiedene Ansätze und Vorschläge für die sonderpädagogische Beschulung der fokussierten Gruppe dieser Arbeit (siehe etwa E. Fischer, 2008; Fornefeld, 2008; Stöppler & Wachsmuth, 2010; Ratz, 2011; Terfloth & Bauersfeld, 2012; Fröhlich et al., 2017; Riegert & Musenberg, 2017) –, jedoch werden zumindest die zwei Konzepte näher erläutert, die in der UN-BRK bzw. in ihrer Umsetzung eine gewichtige Rolle inne haben und – wie im kommenden Kapitel zu sehen sein wird – auch die geschichtsdidaktische Unterrichtsforschung maßgeblich beeinflusst haben: sprachliche Adaptionen und *Universal Design*.

der Grund hierfür das Selbsterhaltungsinteresse der Förderschulen ist, die seit 2009 mit Regelschulen um Schüler:innen konkurrieren würden (Helbig & Steinmetz, 2021).

Sprachliche Adaptionen

Ein Konzept, das seit dem Beginn der 2010er besonders viel Aufmerksamkeit zur Anpassung von Rezeptionsmöglichkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten – sowohl von der Sonderpädagogik als auch der Linguistik – bekommen hat, ist die Anpassung von Schriftsprache. Bereits in den 1990ern hatte es in Deutschland erste Bemühungen gegeben, das Konzept der sogenannten ›Leichten Sprache‹, das seine Ursprünge im Skandinavien der 1960er Jahre hat, mittels der Mitwirkung am Projekt von *Inclusion Europe* in den deutschsprachigen Raum zu überführen (für einen Überblick über die historischen Wurzeln von Leichter Sprache siehe beispielsweise Kellermann, 2014; Bredel & Maaß, 2016a; Helmle, 2017). Der Terminus ›Leichte Sprache‹ wurde dabei zwar von Anfang an gebraucht, unterliegt aber nach wie vor einer begrifflichen Unschärfe. Diverse Definitionsansätze beziehen sich auf die Kategorie der zu leistenden leichteren Verständlichkeit, haben dabei aber das Problem, dass »auch dieser Begriff, wenn auch besser erforscht, oft unscharf bleibt und nicht eindeutig zu definieren ist.« (Gutermuth, 2020, S. 40) Vermeintliche Übereinstimmung herrscht lediglich in zwei Punkten: Zum einen ist sich die deutsche Sprachwissenschaft weitestgehend darüber einig, dass es sich bei Leichter Sprache um eine Varietät des Deutschen und nicht um eine eigene, natürliche Sprache handelt (Bredel & Maaß, 2016a, S. 24–44). Leichte Sprache ist demnach als eine »verständnisoptimierte Reduktionsvarietät der deutschen Standardsprache« (Gutermuth, 2020, S. 41) zu verstehen, die auf die sprachliche Anpassung von Texten für eine vorher zu spezifizierende Zielgruppe abzielt. Als Zielgruppe der Leichten Sprache gelten dabei mittlerweile nicht mehr nur Menschen mit Lernschwierigkeiten, sondern auch andere Personenkreise, wie zum Beispiel Demenzerkrankte, Hör- und Sehgeschädigte, (funktionale) Analphabeten, Betroffene einer Aphasie sowie Migrant:innen (Bredel & Maaß, 2016a, S. 146–171). Zum anderen besteht ein Konsens dahingehend, dass Leichte Sprache ein bestimmtes Ziel verfolgt: »Die über allem stehende Funktion der Leichten Sprache als Instrument der barrierefreien Kommunikation, Zugang zu Informationen und damit die Chance auf selbstbestimmte gesellschaftliche und politische Partizipation im Sinne des Empowerment zu eröffnen, ist unbestritten.« (Gutermuth, 2020, S. 42)

Dem Anspruch auf Inklusion entsprechend ist die Bereitstellung von Texten in Leichter Sprache mittlerweile auch gesetzlich festgeschrieben: Im Rahmen der Umsetzung der UN-BRK (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016) wird Leichte Sprache als ein Vehikel verstanden, um Menschen mit Behinderung durch die Bereitstellung von Informationsangeboten in adressatengerechter Sprache »in ihrer persönlichen Entwicklung zu unterstützen« (Bredel & Maaß, 2016b, S. 19). 2011 wurden zudem die 2019 zuletzt angepasste Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung 2.0 (BITV 2.0) sowie der Nationale Aktionsplan zur Umsetzung der UN-BRK, der 2016 in einer neuen Auflage herausge-

geben wurde, verabschiedet (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016). Beide rechtliche Leitlinien erwähnen explizit den Themenkomplex Leichte Sprache und weisen auf die Notwendigkeit jener Varietät hin, um Barrierefreiheit für Menschen mit und ohne Behinderung zu gewährleisten (Bredel & Maaß, 2016c, S. 19–20). Der bis dato letzte Entwicklungsschritt der gesetzlichen Entwicklung, der die »Position der Leichten Sprache [verfestigt] und [...] ihre empirisch-wissenschaftliche Erforschung umso dringlicher [macht]« (Gutermuth, 2020, S. 40), ist die Novellierung des *Behindertengleichstellungsgesetz* aus dem Jahr 2016, das einen Anspruch auf sprachliche Barrierefreiheit deklariert (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016).

Trotz der weitverbreiteten Bemühungen auf gesellschaftlicher Ebene, Leichte Sprache zu einem festen Bestandteil des Alltags werden zu lassen, hat sich in den vergangenen Jahren zunehmend Kritik hinsichtlich der Wirksamkeit (z. B. Bock et al., 2017; Lasch, 2017) und des Stigmatisierungspotenzials (z. B. Lasch, 2017; Düver, 2019) von Leichter Sprache formiert. So führt Alexander Lasch beispielsweise aus, dass es nahezu unmöglich sei, mit der Leichten Sprache verschiedene Adressat:innen anzusprechen, insbesondere mit Hinblick auf Menschen mit Lernschwierigkeiten:

Mit anderen Worten, nicht nur die Zielvarietät ›Leichte Sprache‹ und die Durchgangsvarietäten in unterschiedlichen Niveaus für Sprachlerner sind zu unterscheiden, sondern auch bereits die eigentliche Zielgruppe der Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung ist zu heterogen, um einen fixen, restriktiven und normativen Regelkatalog zum Ausschluss von lexikalischen, morphologischen, syntaktischen und textgrammatischen Varianten aufzustellen. (Lasch, 2017, S. 281)

Julia Düver bemerkt hinsichtlich des Stigmatisierungspotenzials, dass »in der Öffentlichkeit vor allem reduktive Eigenschaften der Leichten Sprache und die damit einhergehende starke Diskrepanz zum Standardsprachlichen wahrgenommen wird« (2019, S. 27), wodurch Nutzer:innen der Leichten Sprache sprachliche und kognitive Defizite attestiert werden würden. Der Kritik wird zumindest in Teilen dahingehend entgegengewirkt, als dass mittlerweile auch mit dem Konzept der sogenannten ›einfachen Sprache‹ im Kontext inklusiver Ansätze gearbeitet wird. Vorläufer der einfachen Sprache sind die sogenannten ›bürgernahen Sprachen‹ der 1980er Jahre, die sich für eine Vereinfachung der rechtlich-bürokratischen Kommunikation aussprachen (Schubert, 2013). Im Gegensatz zur Leichten Sprache ist einfache Sprache weniger strikt geregelt und wirkt so in inklusiven Kontexten dem ausgemachten Stigmatisierungspotenzial entgegen, bedeutet allerdings gleichzeitig aufgrund ihrer größeren Nähe zur Standardvarietät auch einen höheren Schwierigkeitsgrad auf Rezeptionsebene (Magris & Ross, 2015, S. 12). Einfache Sprache spielt auch in der UN-BRK eine Rolle. Dort heißt es in Artikel 2, dass die Teilhabe an Kommunikation von

Menschen mit Behinderungen unter anderem dadurch sichergestellt werden soll, dass »schriftliche, auditive, in einfache Sprache übersetzte, durch Vorleser zugängliche sowie ergänzende und alternative Formen, Mittel und Formate der Kommunikation« (UN General Assembly, 2007, Art. 2) für die Zielgruppe bereitgestellt werden sollen.

Universal Design

Nicht nur auf die Bereitstellung sprachlicher Unterstützung, sondern auf die Herstellung eines möglichst vollständigen inklusiven Lernsettings ausgerichtet, ist das sogenannte *Universal Design for Learning* (UDL) bzw. *Universal Design of Instruction* (UDI). Die Idee von UDL geht auf eine US-amerikanische Forscher:innengruppe um Anne Meyer und David Rose zurück, die sich in den 1980ern ursprünglich zum Ziel gesetzt hatten, Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Computertechnologie beim Lernen zu unterstützen (CAST, zuletzt abgerufen am 24.08.2024). Meyer und Kolleg:innen waren zu dem Ergebnis gekommen, dass Curricula »the source of barriers« (ebd.) für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten repräsentierten und begannen in der Folge damit, auf Basis eines aus der Architektur stammenden Ansatzes zur Reduzierung von Barrieren im Alltag Richtlinien zu entwickeln, mit deren Hilfe Barrieren im Unterrichtsalltag abgebaut werden sollten (Meyer et al., 2014). Die Richtlinien umfassen Überlegungen zum *Engagement*, zur *Representation* und zur *Action & Expression* von Lerngruppen, die über den Einsatz verschiedener Sinneszugänge hergestellt werden sollen und auf Erkenntnissen der Neuro- und Bildungswissenschaften sowie der kognitiven Psychologie fußen (CAST, 2024b). Insbesondere für Menschen mit Lernschwierigkeiten bietet UDL – zumindest in der Theorie – einige Vorteile, wie von verschiedenen Autor:innen herausgearbeitet worden ist (Rao et al., 2017; Alessandro, 2020; Kenny et al., 2023). Neil Kenny und Kolleg:innen schreiben diesbezüglich:

In adopting a UDL informed approach, access and flexibility can be frontloaded into the design process based on informed understanding of participant's profiles or preferences. Such an approach is vital given the diversity of profiles or presentations among cohorts of individuals with CCCP [Complex Communicative and Cognitive Profiles], and to fostering an inclusive and flexible medium for engaging these participants within research. (Kenny et al., 2023, S. 5)

Zwar sind bisher nur wenige Studien erschienen, die sich mit der Effektivität des Ansatzes für Schüler:innen mit (geistigen) Behinderungen beschäftigen (Taunton et al., 2017; Loman et al., 2018), jedoch existiert mittlerweile eine Vielzahl an theoretischen Überlegungen über UDL (siehe für einen Überblick Oliveira et al., 2019). Das *Universal Design of Instruction* (UDI) fußt auf den Prinzipien von UDL und erweitert diese um Richtlinien, die insbesondere für Lehrpersonen von

Relevanz sind. Sheryl Burgstahler (2020), Begründerin von UDI, nennt insgesamt sieben Bereiche, die von Lehrenden bedacht werden müssen, um Unterrichtsstunden zu designen, die zugänglich für alle Lernenden sind, unabhängig von ihren körperlichen, kognitiven und emotionalen Voraussetzungen: *Class Climate, Interaction, Physical Environments and Products, Delivery Method, Information Resources and Technology, Feedback and Assessment* sowie *Accommodations*. Simultan zur Leichten Sprache verfügen UDL bzw. UDI über eine rechtliche Rahmung, die eine Implementierung der Konzepte verpflichtend macht. Im Wortlaut der UN-BRK heißt es, dass das *Universal Design* ein »Design von Produkten, Umfeldern, Programmen und Dienstleistungen in der Weise, dass sie von allen Menschen möglichst weitgehend ohne Anpassung oder ein spezielles Design genutzt werden können« (2007, Article 2), umfasst. Zudem dürfe *Universal Design* keine »Hilfsmittel für bestimmte Gruppen von Menschen mit Behinderungen, soweit sie benötigt werden« (ebd.), ausschließen.

2.2.3 Geschichtsdidaktische Inklusionsforschung

Ogleich Ideen zur sprachlichen Adaption und UDL verschiedenen geschichtsdidaktischen Forschungsansätzen als theoretische Basis gedient haben, findet sich mittlerweile eine ganze Bandbreite an Ideen und Konzeptionierungen, wie historisches Lernen möglichst inklusiv gestaltet werden kann. Im deutschsprachigen Raum dominieren bisher eher theoretische Ansätze den Diskurs, während international – vor allem in den USA – überwiegend empirische Arbeiten diesbezüglich entstanden sind. Ein Großteil der bisherigen Forschung bezieht sich auf Ideen zur Umsetzung eines inklusiven Geschichtsunterrichts für Schüler:innen mit Behinderungen, jedoch sind gerade in den vergangenen knapp zehn Jahren zunehmend mehr Arbeiten entstanden, die sich mit der Bedeutung von Inklusion außerhalb der Schule befassen. Zwar handelt es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine, die dem Bereich der Unterrichtsforschung zugeordnet werden kann, allerdings erscheint es aufgrund der insgesamt noch überschaubaren Anzahl an auf Inklusion ausgerichteten Arbeiten in der Geschichtsdidaktik sinnvoll und notwendig, einen möglichst umfassenden Überblick über den bisherigen Forschungsstand zu geben. Bevor jedoch näher auf die geschichtsdidaktische Forschung innerhalb und außerhalb von Schule eingegangen wird, werden zunächst die bisher erarbeiteten theoretischen Grundlagen einer inklusiven Geschichtsdidaktik besprochen.

Vorab noch ein Hinweis zum thematischen Fokus des Kapitels: Zwar verdeutlicht die bisherige Studienlage, dass sich die deutschsprachige Geschichtsdidaktik überwiegend auf einen ›engen‹ Begriff in ihrer inklusionsbasierten Forschung gestützt hat, jedoch findet sich mittlerweile insbesondere im US-

amerikanischen Kontext eine wachsende Anzahl an theoretischen und empirischen Arbeiten, die unter dem ›weiten‹ Inklusionsbegriff zusammengefasst werden kann und den Geschichtsunterricht bzw. die *Social Studies* aus jener Perspektive betrachten (z. B. Barton & Avery, 2016). Ziel des Kapitels ist es, einen Überblick über das deutschsprachige geschichtsdidaktische Forschungsfeld im Hinblick auf Inklusion zu geben und diesen Fokus lediglich mit Blick auf die thematisierte Schüler:innengruppe dieser Arbeit um eine internationale Perspektive zu erweitern. Dementsprechend erhebt das folgende Kapitel nicht den Anspruch, nationale und internationale geschichtsdidaktische Perspektiven auf Inklusion vollumfänglich wiederzugeben, sondern primär inklusive Ansätze, die für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten von Belang sind, vorzustellen.

2.2.3.1 Theoretische Grundlagen einer inklusiven Geschichtsdidaktik

Die Auseinandersetzung mit Kindern und Jugendlichen außerhalb des Regelschulsystems ist ein verhältnismäßig junges Phänomen in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik: War der hiesige Blick im Rahmen des Geschichtsunterrichts bis Ende der 2000er Jahre vor allem auf die gymnasiale Oberstufe ausgerichtet gewesen, sind in den vergangenen knapp fünfzehn Jahren Überlegungen über einen inklusiven Geschichtsunterricht zu einem Forschungsgegenstand der Geschichtsdidaktik geworden, welcher sich darum bemüht, möglichst viele Klassenstufen und Leistungsniveaus in ihre Überlegungen miteinzubeziehen (Alavi & Lücke, 2016a, S. 13). Ziel ist es laut Lücke, mittels dieser Forschungsbemühungen einen Geschichtsunterricht für eine heterogene Schüler:innenschaft zu ermöglichen, »in dem es nicht um den Erwerb von deklaratorischem Wissen [...] geht, sondern darum, sich in einer durch soziale Ungleichheiten geprägten Lebenswelt Vergangenheit durch historisches Erzählen als Geschichte anzueignen.« (2012, S. 137) Dabei hat sich in der deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Forschung simultan zur in Kapitel 2.2.1 skizzierten Entwicklung zusehends der Konsens herausgebildet, Inklusion nicht lediglich als Untersuchungsfeld zu betrachten, in dem über Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf geforscht wird, sondern als einen Themenkomplex zu verstehen, der auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit »schulische[r] Vielfalt generell, wozu auch Unterschiede bezüglich sozio-ökonomischen Hintergründen, Sprache, religiöser Anschauung, sexuellen Identitäten etc. zählen« (Barsch, 2020a, S. 4), abzielt. Repräsentativ für diesen Anspruch steht das *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, das sich laut den Herausgeber:innen darum bemüht, die zunehmende Verlagerung der Perspektive »von einer spezifisch sonderpädagogischen Betrachtung [...] hin zu einem weiten Verständnis von Inklusion« (Barsch et al., 2020a, S. 9) innerhalb des Sammelbandes abzubilden (Barsch et al., 2020b). Auffällig ist, dass sich trotz

dieses Bekenntnisses innerhalb der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik zu einer ›weiten‹ Inklusion der überwiegende Teil der theoretischen und empirischen Annäherungen auf die Lehr- und Lernvoraussetzungen von Schüler:innen mit Behinderungen bezieht. Forschungsfelder, die auch andere Ungleichkategorien untersuchen, befinden sich noch größtenteils in ihrer Entstehungsphase, wenngleich verschiedene theoretische Beiträge in den vergangenen Jahren zu verzeichnen sind, die den bisherigen Fokus zu erweitern versuchen. Beispiele hierfür sind Reflexionen über die Rolle von Klasse (z. B. Heuer, 2020; Scherr, 2020), ›Race‹ (z. B. Brüning et al., 2016; Yildirim & Lücke, 2020) und ›Gender‹ (z. B. Bennewitz & Burkhardt, 2016; Lücke, 2020). Empirische Studien, die diese theoretischen Ansätze überprüfen oder erweitern könnten, fehlen bis auf wenige Ausnahmen – wie etwa der Studie von Lale Yildirim zum Geschichtsbewusstsein vom Schüler:innen mit türkischem Migrationshintergrund (2018) – aber noch größtenteils.

Folglich ist es wenig verwunderlich, dass im Zuge der Bemühungen der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik, historisches Lernen inklusiver zu gestalten, vor allem darüber nachgedacht worden ist, inwiefern bisherige theoretische Grundannahmen des Faches neu konzipiert werden müssen, um Schüler:innen mit Behinderungen die aktive Teilhabe am Geschichtsunterricht zu ermöglichen. Insbesondere die bereits in der Einleitung thematisierten Überlegungen von Völkel sind in diesem Kontext zu nennen, die mit ihrer Monographie *Inklusive Geschichtsdidaktik* die erste Arbeit publizierte, die sich »der inklusiven Geschichtsdidaktik von der grundlegenden Theoriebildung her« (Krause, 2017, S. 1) nähert. Völkel kritisiert das »Primat der Nationalgeschichte« (2017, S. 7) und die damit einhergehende Marginalisierung der Geschichten heterogener Schüler:innengruppen im Geschichtsunterricht. Ferner macht sie ein Problem in den kognitiven Anforderungen des Faches Geschichte aus, denen nicht alle Schüler:innen nachkommen könnten, und formuliert folgende These: »Wir haben es [...] mit einem strukturellen Defizit in unserer geschichtsdidaktischen Theoriebildung zu tun, das einen inklusiven, historisch kulturelle wie auch geistig-kommunikative Andersheit einschließenden Geschichtsunterricht derzeit nicht erlaubt.« (ebd.) Als Ausgangspunkt einer inklusiven Geschichtsdidaktik schlägt die Autorin deshalb einen phänomenologischen Ansatz vor, der den Leib in den Mittelpunkt der Überlegungen rückt und somit ein Menschenbild anschlussfähig macht, das »den ›fähigen‹ Menschen nicht mehr nur [als] rein kognitiv und rational« (ebd., S. 90) versteht. Völkel schließt damit an Ideen von Edmund Husserl (Husserl & Held, 2021) und Maurice Merleau-Ponty (Merleau-Ponty et al., 2010) an und plädiert letztendlich für ein Umdenken hin zu einem Geschichtsunterricht, der die unabhängig von kognitiven Voraussetzungen existierenden Erfahrungen einer heterogenen Schüler:innenschaft als Basis eines kontinuierlichen Austausches nimmt und somit einen dialogischen Umgang mit

Geschichte ermöglicht (Völkel, 2017, S. 214–230). Ein solches Umdenken würde auch eine weniger starke Fokussierung auf das theoretische Konstrukt Geschichtsbewusstsein ermöglichen, das dem Verständnis Völkels nach aufgrund seiner Fixierung auf kognitive Denkopoperationen exkludierend sei (ebd., S. 155–170). Rein greift diese Kritik in ihrer Dissertation auf und bemängelt neben der kognitiv-exkludierenden Annahmen auch die »historisch-kulturell-nationale[] Rahmung von Geschichtsbewusstsein.« (2021, S. 91) Rein fasst die von Völkel und ihr ausgemachten Probleme folgendermaßen zusammen:

Die aktuellen konsensualen Diskussionen zu Geschichtsbewusstsein bergen einige Probleme, die dem Anspruch einer Theorie, die alle Menschen einbindet, entgegenstehen. Solange die Aspekte konsensual als zentral für die Konzepte historischen Lernens diskutiert werden, behalten Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht ihre exklusive Stellung und wirken ausschließend. (ebd., S. 85)

Während auf die Kritik von Völkel und Rein zu einem späteren Zeitpunkt dieser Arbeit ausführlicher eingegangen wird (Kapitel 2.3.2), steht sie sinnbildlich für den begonnenen Prozess innerhalb der Geschichtsdidaktik, ihre theoretischen Grundlagen im Spiegel des eigenen Inklusionsanspruchs zu reflektieren. Diese Reflexion umfasst nicht nur das Geschichtsbewusstsein, sondern auch eine zweite Zentralkategorie der Geschichtsdidaktik: die Geschichtskultur. Andreas Körber erklärt hinsichtlich der Notwendigkeit einer inklusiven Geschichtskultur, dass diese gleichzeitig Anspruch von und ein Prozess innerhalb einer Gesellschaft sein sollte, die nach Inklusion strebt. Mitglieder solcher Gesellschaften müssten lernen, »ihre eigenen Interessen, Positionen, Ansprüche usw. zu erkennen und mit ihnen umzugehen, aber auch die spezifischen Interessen an, Perspektiven auf und Prinzipien des Umgangs mit Geschichte der jeweils anderen als Teil der gemeinsamen (diversen) Geschichtskultur anzuerkennen.« (2020, S. 254) Ausgehend von diesem geschichtskulturellen Verständnis leitet Körber Ansprüche und Bestimmungsfaktoren einer inklusiven Geschichtsdidaktik ab: Diese müsse erstens bedenken, dass eine »Mehrzahl einander ergänzender wie konkurrierender Traditionsbestände an Wissen, Werten und Orientierungen« (ebd., S. 255) bestünde, die den Prozess des historischen Lernens beeinflusst, zweitens dafür Sorge tragen, dass die Besonderheiten aller Lernenden in historischen Vermittlungsprozessen wahrgenommen werden (ebd.) und drittens im Angesicht dieser Herausforderungen nicht den fachlichen Kern, sprich die Vermittlung geschichtsdidaktischer Prinzipien, der Disziplin vernachlässigen:

Das bedeutet gerade keine Beliebigkeit der Arten und Weisen der Beteiligung, keine Kriterienlosigkeit, sondern die ständige Verhandlung der Prinzipien und Standards und die Befähigung und Beteiligung aller zur Teilhabe an ihr. Solche Standards dürfen also nicht einfach die Fortschreibung derjenigen der bisherigen Kultur sein, sondern

müssen die Ansprüche und Prinzipien aller reflektieren und offen sein für Veränderung. Indem inklusiver Geschichtsunterricht nicht durch Reduktion des ›Stoffes‹ bzw. der Themen und Probleme auf einen von allen zu bewältigenden Kern-Kanon an Geschichten, Wissen und Deutungen sowie Befähigungen und die Ausweisung von Addita für leistungsstärkere oder mit gesonderten Fähigkeiten oder Perspektiven versehene Lernende konzipiert wird, trägt er zur inklusiven Transformation der Gesellschaft bei. (ebd., S. 256)

Mit Blick auf einen inklusiven Geschichtsunterricht verweist Körbers Zitat auf eine Komponente, die für die Gestaltung eines solchen von besonderer Bedeutung ist: die Auseinandersetzung mit den historischen Inhalten, die vermittelt werden sollen. Im Kontext der geschichtsdidaktischen Forschung über Inklusion im Geschichtsunterricht ist jedoch nicht nur die Inhaltsseite analysiert worden, sondern auch verschiedene methodische und didaktische Aspekte. Im kommenden Abschnitt werden die bisherigen Überlegungen über einen inklusiven Geschichtsunterricht im Detail dargelegt.

2.2.3.2 Überlegungen zu einem inklusiven Geschichtsunterricht

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, bezieht sich ein Großteil der geschichtsdidaktischen Überlegungen über Inklusion auf den Kontext Schule. Zwar fehlt es noch an Studien, »die ein klares Bild zur Effektivität von Methoden für den inklusiven Geschichtsunterricht erlauben« (Barsch, 2020, S. 7), jedoch hat sich die deutschsprachige geschichtsdidaktische Forschung hinsichtlich der Theorie und Praxis eines inklusiven Geschichtsunterrichts in den letzten Jahren merklich intensiviert. Von übergeordnetem Interesse waren dabei erstens die Planung und Durchführung von Geschichtsunterricht, zweitens die Rolle von Sprache in der Vermittlung von Geschichte sowie drittens die Gestaltung und Anpassung von inklusivem Unterrichtsmaterial.

Inklusive Planung und Durchführung von Geschichtsunterricht

Im Zuge der Überlegungen über die theoretischen Konzeptionen einer inklusiven schulischen Geschichtsdidaktik ist unter anderem untersucht worden, wie Geschichtsunterricht geplant und ausgeführt werden muss, um den Bedürfnissen von heterogenen Schüler:innen- und Klassengruppen gerecht zu werden. Im Zuge dieser Überlegungen ist auch darauf verwiesen worden, dass die Unterscheidung zwischen ›heterogenen‹ und ›homogenen‹ Lerngruppen eine künstliche und überflüssige Unterscheidung ist, da eine Lerngruppe stets heterogen ist, wie beispielsweise Barsch erklärt (2023, S. 235). Beispiele für den geschichtsdidaktischen Diskurs rund um Planung und Durchführung von inklusivem Geschichtsunterricht sind die Monographie *Inklusiven Geschichtsunterricht planen* (Barsch, 2020a) und mehrere Aufsätze in den Sammelbänden *In-*

klusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts (Kühberger & Schneider, 2016) sowie *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik* (Alavi & Lücke, 2016a). Auch wenn sich die verschiedenen Vorschläge für eine inklusive Geschichtsunterrichtsplanung in Detailfragen unterscheiden, besteht Konsens darüber, die Subjektorientierung in das Zentrum der Unterrichtsgestaltung zu rücken, um »der Heterogenität der Schüler*innen hinsichtlich einer Vielzahl von Diversitätskategorien (Geschlecht, Ethnie, Beeinträchtigungen etc.) gerecht zu werden.« (Degner, 2020b, S. 323) Subjektorientierung, die in Kapitel 2.3.2 ausführlich besprochen wird, im Kontext des Geschichtsunterrichts wird dabei als eine Grundhaltung verstanden, die »durch eine Fokussierung auf die einzelnen lernenden Menschen deren jeweilige Eigenart und ihr[en] Eigensinn [nutzt], um entlang der sich zeigenden Differenzen Lernprozesse für die einzelnen Subjekte, aber auch für die Lerngruppe zu initiieren.« (Kühberger & Schneider-Reisinger, 2020, S. 32) Zur Umsetzung jener Subjektorientierung sind verschiedene Prinzipien erarbeitet worden, die den Geschichtsunterricht inklusiv werden lassen sollen. Diese Prinzipien sind dabei im überwiegenden Maße nicht als genuin geschichtsdidaktisch zu begreifen, sondern eher als Adaption von Konzepten, die sich in allgemeinpädagogischen und -didaktischen Kontexten bewährt haben (siehe für allgemeindidaktische Überlegungen zur Inklusion beispielsweise Amrhein & Dziak-Mahler, 2014; Frohn et al., 2019). Dazu zählen die Individualisierung, die »die Vereinfachung von Texten oder die spezifische Aufbereitung von Unterrichtsmedien« (Barsch, 2023, S. 238) für einzelne Schüler:innen meint, die Herstellung von Barrierefreiheit, beispielsweise bei Quellen und Darstellungen (Barsch & Lücke, 2020), die Binnendifferenzierung, also der Versuch, einen gemeinsamen Lerngegenstand für eine heterogene Schüler:innengruppe aufzubereiten (dazu ausführlich Adamski, 2017) oder auch eine fachdidaktische Diagnostik, unter der die Dokumentation der Lernausgangsvoraussetzung sowie Lernentwicklung verstanden wird (z. B. Gautschi et al., 2016). Um den Anforderungen eines subjektorientierten Geschichtsunterrichts gerecht werden zu können, sind methodische und didaktische Vorschläge zur Arbeit mit heterogenen Lerngruppen erarbeitet worden. Dabei wurden unter anderem kooperative Lernformate, projektförmiges Lernen, ästhetische Zugänge und die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams als sinnvolle Bestandteile eines inklusiven Geschichtsunterrichts identifiziert (Barsch, 2020a; Degner, 2020b). Barsch und Dziak-Mahler entwickelten zudem ein Konzept für einen inklusiven, problemorientierten Unterricht, der »den Ausgangspunkt historischer Lernarrangements auf Basis der *Fragekompetenz*, oder genauer auf Basis der Schülerfragen« (2014, S. 128) setzt.

Ein anderes Feld, dessen Relevanz für die Planung und Durchführung eines inklusiven Geschichtsunterrichts erkannt worden ist, ist das der Lernsettings.

Mittlerweile gibt es in der Geschichtsdidaktik erste Überlegungen darüber, wie Lernräume gestaltet werden können, um möglichst vielen Schüler:innen die Teilnahme am Geschichtsunterricht zu ermöglichen (für einen Überblick siehe Kühberger & Barsch, 2020). Vor allem der weiter oben explizierte UDL-Ansatz ist in diesem Zusammenhang vermehrt thematisiert worden. In geschichtsdidaktischen Überlegungen wird UDL primär als Möglichkeit verstanden, den Lernenden bei der Erschließung historischer Quellen und Darstellungen zu helfen, indem beispielsweise verschiedene Materialzugänge (haptisch, taktil, visuell, auditiv etc.) angeboten werden, um sich mit einem historischen Inhalt auseinanderzusetzen (Kühberger & Barsch, 2020, S. 302). Dabei wurde unter anderem auf den Nutzen digitaler Lernumgebungen zur Umsetzung der Anforderungen von UDL verwiesen. Emily C. Bouck und Kolleginnen (2009) stellen in diesem Zusammenhang die Vereinbarkeit des *Virtual History Museum* (VHM) mit UDL dar. Das VHM ermöglichte Lehrkräften und Schüler:innen gleichermaßen den Zugang zu digitalen Quellen und Darstellungen zu bestimmten Themenkomplexen, die über verschiedene Sinneskanäle erschlossen werden konnten.¹⁰ Die Autor:innen beschreiben vor allem die Nützlichkeit, die der digitale Zugriff auf inklusiv aufbereitete historische Quellen und Darstellungen für Lehrkräfte haben kann: »It is a tool to help teachers create a more flexible and equitable curriculum within an environment students find enjoyable and engaging.« (Bouck et al., 2009, S. 19–20) Mehr den Nutzen für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten als den für Lehrkräfte betonen Kristin H. Robinson und Anne Meyer, die in ihrem Aufsatz eine weitere digitale Lernumgebung namens *Making History* vorstellen. Die beiden Autorinnen skizzieren in ihren Ausführungen, wie *Making History* dazu genutzt werden kann, sprachliche Barrieren in Quellen abzubauen, etwa durch *text-to-speech* Programme, wodurch Lernenden der notwendige Support gegeben werden würde, »meaning from the disparate information presented in primary source materials« (2012, S. 104) herzustellen.

Sprache für einen inklusiven Geschichtsunterricht

Ein besonderes Augenmerk im Diskurs über einen inklusiven Geschichtsunterricht ist auf die verwendete Sprache in der Vermittlung von Geschichte gelegt worden. Zwar besitzt die 2019 von Barsch formulierte Aussage, dass der »Zusammenhang von Sprache, Lernen und Inklusion sowohl in der Geschichtsdidaktik als auch in der sonderpädagogischen Theorie nur wenig erforscht ist« (2019b, S. 79), nach wie vor Gültigkeit, jedoch ist jener beschriebene Zusammenhang in den letzten Jahren unter Schlagwörtern wie ›Sprachvielfalt‹ oder ›Sprachsensibilität‹ vermehrt in den Fokus der geschichtsdidaktischen For-

10 Das VHM ist mittlerweile digital nicht mehr zugänglich, für eine Beschreibung der digitalen Lernumgebung siehe Bouck et al., 2009, S. 16.

schung gerückt. Stellvertretend hierfür stehen die vier Sammelbände *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen* (Bramann et al., 2020), *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache* (Grannemann et al., 2018), *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Von der Theorie über die Empirie zur Pragmatik* (Bertram & Kolpatzik, 2019) und *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Geschichts-didaktische Forschungsperspektiven und -befunde* (Handro & Schönemann, 2022). Grob lässt sich die bisherige theoretische Forschung zum Einsatz und zur Funktion von Sprache in einer inklusiven Geschichtsdidaktik in zwei Stränge kategorisieren. Erstens wurde versucht, das Verhältnis zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen herauszuarbeiten. Insbesondere die Arbeiten von Saskia Handro sind an dieser Stelle zu nennen, die etwa 2015 erörterte, dass eine Beschreibung des Verhältnisses von Sprachfähigkeiten und historischen Lernprozessen noch ausstehe (2015, S. 9). Handro verwies somit auf eine Grundproblematik, die als solche erst in den letzten Jahren innerhalb des geschichtsdidaktischen Diskurses erkannt worden ist: »Erst wenn die sprachlichen Kompetenzen Lernender Berücksichtigung finden, kann man narrative Kompetenz und Quellenorientierung inklusionsorientiert diskutieren [...] und durch (sprachliche) Förderung pragmatisch werden.« (Handro, 2020, S. 96) Für eine stärkere Berücksichtigung der sprachlichen Kompetenz von Lernenden schlägt Handro eine Fokussierung auf die Sprachbildung im Geschichtsunterricht vor, die sich in drei Bereiche gliedern lässt: Sprachwissen, sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Sprachbewusstsein (2023, S. 207). Im Rahmen eines inklusiven Geschichtsunterrichts gelte es darauf zu achten, die Schüler:innen in der Ausbildung der drei genannten Bereiche zu unterstützen, etwa durch eine Bereitstellung sprachlicher Hilfsmittel wie Scaffolds, Modelltexte oder Lesestrategien (ebd., S. 213). Insbesondere Scaffolds sind nicht nur von Handro, sondern auch von anderen Geschichtsdidaktiker:innen als sinnvolle Möglichkeit beschrieben worden, den Geschichtsunterricht sprachsensibel zu gestalten: Das aus anderen Fächern (insbesondere Deutsch als Zweitsprache) bekannte Prinzip beschreibt einen Prozess der Anpassung der Lernumgebung im Sinne der Lernenden (Gibbons & Hammond, 2007). Den Schüler:innen wird ein Gerüst aus sprachlichen Hilfsmitteln zur Seite gestellt, das sie beispielsweise zur Bearbeitung von Aufgaben nutzen können, aber nicht müssen (Barsch, 2023, S. 243). Für ein nutzbares Aufgaben-Scaffolding im Geschichtsunterricht formulieren beispielsweise Körber und Kolleg:innen die Notwendigkeit lebensweltlicher und historischer Validität, Differenzierung, Mehrdimensionalität und Flexibilität, Zusätzlich- und Verfügbarkeit sowie Kompetenzpotenzial (2020, S. 408).

Zweitens ist damit begonnen worden, sonderpädagogische und sprachwissenschaftliche Erkenntnisse auf die deutschsprachige Geschichtsdidaktik zu adaptieren und ihre Möglichkeiten für eine heterogene Schüler:innenschaft

auszuloten. Von besonderem Interesse war bzw. ist dabei das weiter oben erörterte Konzept der Leichten Sprache. In der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik wurden auf theoretischer Ebene unter anderem die möglichen Funktionen von Leichter Sprache für den Geschichtsunterricht thematisiert (Partizipationsfunktion, Lernfunktion, Brückenfunktion) (Degner, 2020, S. 378) sowie der Frage nachgegangen, wie unterschiedliche Sprachniveaus und -varietäten im Geschichtsunterricht dazu genutzt werden können, die Kommunikation innerhalb einer Klassengemeinschaft anzuregen (Riegert & Musenberg, 2017). Dabei wurde auch vermehrt darauf hingewiesen, dass bislang noch nicht geklärt ist, ob bzw. inwieweit sich Leichte Sprache tatsächlich als Konzept für den Geschichtsunterricht anbietet, da ein mehrmals genanntes und in empirischen Studien – dazu weiter unten ausführlich – thematisiertes Problem, die Anpassung von Quellen, mitunter zu Problem führen kann:

Insbesondere für die Arbeit mit Quellen [...] muss zudem gefragt werden, ob es legitim ist, deren textliche Beschaffenheit durch Übersetzungen an einzelne Lerngruppen anzupassen. Immerhin könnte hier die Gefahr drohen, dass dadurch die ›Dignität‹ der Quelle, die sich auch in ihrer Alterität und ›Sperrigkeit‹ äußern kann, umgangen wird. (Barsch, 2022, S. 123)

Inklusives Unterrichtsmaterial

Mehr oder minder als direkte Konsequenz der geleisteten Forschung hinsichtlich inklusiver Konzeption von und Sprachsensibilität im Geschichtsunterricht sind mittlerweile verschiedene Unterrichtsmaterialien erarbeitet worden, die versuchen, der Zielvorstellung von inklusivem Geschichtsunterricht gerecht zu werden. Hierbei wurde sowohl auf inhaltlicher als auch methodologischer Ebene Arbeit geleistet. Hinsichtlich des Themenkomplexes Behinderung setzt sich beispielsweise Heike Wolter (2016) mit Ideen bezüglich einer Integration der Disability History in Themen der Sekundarstufe I des Lehrplans in Bayern auseinander, während Erik Beck und Anne Timm (2015) untersuchen, ob und inwieweit das Thema Behinderung sinnvoll in die historische Untersuchung des Mittelalters eingebaut werden kann. Ein Versuch, »inklusive und multiperspektivisch auf Lebenslagen von Menschen mit Behinderung in Deutschland nach 1945 zu blicken« (Rössel, 2020, S. 192), ist die 2018 geschaffene digitale Datenbank *Quellen zur Geschichte von Menschen mit Behinderungen* (QGMB) (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, zuletzt abgerufen am 27.09.2024). Die QGMB wurde im Rahmen des Kieler DFG-Projekts *Menschen mit Behinderung in Deutschland seit 1945. Selbstbestimmung und Partizipation im deutsch-deutschen Vergleich: Ein Beitrag zur Disability History* aufgebaut und verfolgt das Ziel, Forschungsergebnisse »einer breiten, ausdrücklich auch nichtakademischen Öffentlichkeit« (Rössel, 2020, S. 192) zu präsentieren und darauf aufbauend Lehrmaterial bereitzustellen, das zur Vermittlung von Disability History

in Schulen, Universitäten und anderen Lernorten genutzt werden kann. In einem anderen Kieler Projekt mit dem Titel *DisHist – Menschen mit Behinderungen in der DDR* wurden zudem Unterrichtsmaterialien für eine Thematisierung der Geschichte von Menschen mit Behinderungen in der DDR erarbeitet, die neben einführendem Material auch Ausarbeitungen zu den Themenkomplexen Familie, Technik und Medien erhalten (Menschen mit Behinderungen in der DDR, zuletzt abgerufen am 27.09.2024). Mittlerweile können Lehrkräfte auch auf aufbereitete englischsprachige Quellen zur Disability History zurückgreifen, die von der in Großbritannien ansässigen *Historical Association* zur Verfügung gestellt werden (Historical Association, 2024). Zwar betonen Barsch und Lingelbach, die in ihrem Aufsatz detailliert auf die bisher entstandenen theoretischen und praktischen Ansätze zur Inkorporierung von Disability History in den deutschsprachigen Geschichtsunterricht eingehen, dass bislang »nur wenige Arbeiten vor[liegen], die sich mit der Diversitätskategorie ›Behinderung‹ als Inhalt oder auch Thema von Geschichtsunterricht befassen« (2020, S. 183), jedoch zeigt sich auch hier anhand der Publikationen der vergangenen Jahre das wachsende Interesse am Thema Inklusion innerhalb des geschichtsdidaktischen Diskurses. Inwieweit das von EuroClio – eine von der Europäischen Union mitfinanzierte NGO, die sich auf darauf spezialisiert hat, europaweit historische Bildung auszubauen (EuroClio, zuletzt abgerufen am 02.04.2025) – initiierte Projekt *School EducatioN for Sustainable and Equal Inclusion* (SENSEI), das sich explizit zum Ziel gesetzt hat, inklusive Unterrichtsmaterialien zu erarbeiten, zum Ausbau des bisherigen Angebots in diesem Bereich beitragen kann, bleibt abzuwarten. Jedoch symbolisiert jenes Projekt ein über die Grenzen Deutschlands hinausreichendes Verständnis über die Notwendigkeit, Inklusion und Unterrichtsmaterial im Geschichtsunterricht zusammenzudenken (Modena, 2023).

Parallel zu den inhaltlichen Überlegungen sind darüber hinaus mehrere Versuche unternommen worden, Unterrichtsmaterial für den Geschichtsunterricht inklusiv zu gestalten, sprich so zu konzipieren, dass es von Schüler:innen mit und ohne Behinderungen gleichermaßen genutzt werden kann. Beispielsweise existiert mit der von Heike Schuster herausgegebenen Schulbuchreihe *Methodenlernen differenziert* nunmehr ein Geschichtsschulbuch für die Klassenstufen 5 bis 10 (2015, 2018, 2019), das sich explizit zum Ziel gesetzt hat, »unterschiedliche Lerntypen, Lerngeschwindigkeiten und auch Einschränkungen (Inklusion)« (Schuster, 2015, S. 3) zu berücksichtigen. Ähnlich ausgerichtet ist auch das von Barsch und Wilkening (2025) konzipierte Unterrichtsmaterial. Im Rahmen des Projekts *Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsplanung* (ReMi) entstanden, machen die beiden Autoren verschiedene Vorschläge zur Auseinandersetzung mit divergierenden historischen Sachverhalten auf unterschiedlichen Aneignungs- und Niveauebenen, um historische Lernprozesse für

heterogene Lerngruppen initiieren zu können. Außerdem finden sich gleich mehrere Praxisbeispiele für inklusiven Geschichtsunterricht, die einzelne historische Themenkomplexe explizit für heterogene Schüler:innengruppen gestalten. Prominente Beispiele für dieses Vorgehen sind die Werke *Inklusions-Material Geschichte Klasse 5–10* (Alavi et al., 2017) und *Geschichte an Stationen 9/10. Materialien zur Einbindung und Förderung lernschwacher Schüler* (Hertje, 2015). Inwiefern solche Materialanpassungen aber überhaupt sinnvoll sind, um die Teilhabe von Lernenden im Geschichtsunterricht zu ermöglichen, ist bis dato nicht geklärt. Noch gibt es »kaum empirische Befunde zur Quellenarbeit in nicht-gymnasialen Klassen und noch keine zur Quellenarbeit in inklusiven Lernsettings« (2020, S. 287), wie Degner und Manfred Seidenfuß festgestellt haben. Insofern müssen die hier vorgestellten Überlegungen zur Herstellung von Barrierefreiheit als Konsequenz der weiter oben thematisierten Ideen der Quellen- und Darstellungsadaption verstanden werden, über deren Nutzen von Schüler:innen mit und ohne Behinderungen bisher kaum etwas bekannt ist. Erschwerend kommt hinzu, dass theoretische Ideen in der Geschichtsdidaktik zur Modifikation von Materialien eher in Form von Best Practice Beispielen, denn einer systematischen Betrachtung vorliegen. Einigkeit besteht nur dahingehend, dass die primäre Aufgabe der Aufbereitung von historischen Quellen und Darstellungen darin bestehen müsse, Materialien so anzupassen, »dass unterschiedliche Lernzielabstufungen oder Lernzielmodifikationen erreicht werden können.« (ebd., S. 290).

2.2.3.3 Inklusive Geschichtsvermittlung an außerschulischen Orten

Die Vermittlung von Geschichte findet nicht nur in der Schule statt, sondern auch an digitalen und physischen Orten im nicht-schulischen Alltag, sowohl in professionellen als auch nicht-professionellen Kontexten. Zwar wird die Vorbereitung und Analyse dieser außerschulischen historischen Vermittlungsprozesse auch als Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik verstanden, jedoch hat sich mit der Public History mittlerweile eine weitere Wissenschaftsdisziplin etabliert, die sich mit der öffentlichen Ausstellung und Vermittlung von Geschichte beschäftigt (für eine detaillierte Ausführung über die Anfänge der Public History im deutschsprachigen Raum siehe unter anderem Lücke & Zündorf, 2018 und Zündorf & Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam, 2016, über die Anfänge der Public History in den USA siehe Cauvin, 2022, S. 26–46). Obgleich die Forschungsschnittmengen von Geschichtsdidaktik und Public History nicht abschließend geklärt sind und nach wie vor Diskussionen darüber geführt werden, ob bzw. inwiefern sich die Interessenlagen der beiden Disziplinen unterscheiden (z. B. Dean, 2017), wird im kommenden Kapitel nicht versucht, eine disziplinäre Einteilung der dargestellten Forschungsprojekte und -literatur

vorzunehmen. Vielmehr geht es darum, einen Überblick über die bisherigen theoretischen und praktischen Überlegungen über die Umsetzung von Inklusion außerhalb von Schule zu geben, die sich auf die Vermittlung von Geschichte beziehen.

Inklusive Präsentationsformen von Geschichte

Inklusion an außerschulischen Orten bedeutet vielerorts, thematisierte historische Inhalte für eine möglichst große Anzahl von Personen zugänglich zu machen und eine möglichst umfassende Barrierefreiheit zu schaffen (Stringer, 2014; Cole & Lott, 2019; Catlin-Legutko et al., 2021). Ein Beispiel hierfür sind die sowohl national als auch international entstandenen Checklisten, die zunehmend von außerschulischen Lern- und Vermittlungsorten versucht werden praktisch umzusetzen, um so den Bedürfnissen von Menschen mit Behinderungen gerecht zu werden (z. B. Department of Justice, 2010; Galla, 2013; Garibay & Huerta Migus, 2014). So achtet eine wachsende Anzahl an Einrichtungen darauf, passende physische Präsentationsformen anzufertigen, die Darstellungen nach dem Prinzip der »Mehr-Kanal-Regel« (Tronnier & Metag, 2012, S. 40) erlauben, sprich mehr als ein Sinnesorgan als Rezeptionsmöglichkeit anzusprechen. Aktuelle Beispiele für dieses Vorgehen sind die Aufbereitung der Dauerausstellung in der *Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz* (Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz, zuletzt abgerufen am 25.08.2024) oder die geplante Umsetzung der »Euthanasie«-*Gedenkstätte Lüneburg* (Psychiatrische Klinik Lüneburg b, zuletzt abgerufen am 25.08.2024). Auch in digitalen Ausstellungen wird vermehrt versucht, Inklusion herzustellen, indem Inhalte beispielsweise nicht nur in Schrift, sondern auch in Audioform zur Verfügung gestellt werden. Ein prominentes Beispiel hierfür ist die digitale Führung im *Louvre* (siehe dazu ausführlich Louvre, zuletzt abgerufen am 25.08.2024). Für Menschen mit Lernschwierigkeiten ist sowohl für physische als auch digitale Ausstellungen die Anpassung von Sprache als ein probates Mittel verstanden worden, historische Inhalte zugänglicher zu gestalten. Insbesondere Museen bieten zunehmend Möglichkeiten an, das Dargestellte mittels alternativer Texte, die in komplexitätsreduzierten Varietäten, oftmals nach dem Vorbild der Leichten Sprache, verfasst sind, zu rezipieren. Ein physisches Beispiel ist die Dauerausstellung in der *Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz* (Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz, zuletzt abgerufen am 25.08.2025), digitale Beispiele die *Brandenburgischen Gedenkstätten* (2024) sowie die *Gedenkstätte Deutscher Widerstand* (2016). Der größer werdenden Relevanz von Inklusion in Museen entsprechend gibt es mittlerweile ein Journal, das sich mit der Theorie und Praxis von Inklusion im musealen Kontext auseinandersetzt, das *International Journal of the Inclusive Museum*.

Die versuchte Herstellung von Barrierefreiheit obliegt zumeist den Mitarbeitenden von Museen und Gedenkstätten und ist bis dato nur in Einzelfällen von betroffenen Personen selbst mitgestaltet worden; ein Umstand, der in der jüngeren Vergangenheit mitunter zu Kritik geführt hat (z. B. Brüheim, 2022). Damit reiht sich die Kritik über die vermeintlich mangelnde Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in einen größeren, seit mehreren Dekaden anhaltenden Diskurs über Partizipation in Museen ein, der, wie Anja Piontek zusammenfasst, »von Extrempositionen dominiert wird, also entweder erbitterte Gegnerschaft oder glühende Befürwortung.« (2017, S. 14) Aufgrund der Vielschichtigkeit des Begriffs ›Partizipation‹ verweist Piontek demzufolge auf die Notwendigkeit, dass »jeder (Wissenschafts-)Bereich gut daran tut, eine jeweils fachspezifische Diskussion über das eigene Begriffsverständnis zu führen.« (ebd., S. 15) Zwar hat es eine solche Diskussion in der Geschichtsdidaktik bezüglich der außerschulischen Inklusion von Menschen mit Behinderungen bis dato nicht gegeben, der Gegenstand ist aber von der Public History aufgegriffen worden. Unter dem Begriff ›shared authority‹, der auf die Arbeiten des Oral Historian Michael Frisch (1990) zurückzuführen ist, werden in der Public History Diskussionen subsumiert, die sich mit der Frage beschäftigen, wie und zu welchem Grad die Öffentlichkeit an der Darstellung von Geschichte mitwirken soll (Cauvin, 2022, S. 49–50). ›Shared authority‹ wird dabei als Möglichkeit verstanden, eine »more broadly, democratic cultural practice« (Shopes, 2003, S. 103) zu implementieren; ein Vorsatz, der bisher nur vereinzelt in der öffentlichen Vermittlung von Geschichte eingelöst worden ist, insbesondere im Kontext der Gruppe von Menschen mit Lernschwierigkeiten (Atkinson & Walmsley, 2010). Ein explizites Beispiel für den Versuch, Menschen mit Lernschwierigkeiten in Gestaltungsprozesse miteinzubeziehen, ist die Konzeption der Ausstellung *LeibEigenschaften*, für die der besagte Personenkreis hinzugezogen wurde, um die Ausstellungstexte in Leichte Sprache zu übersetzen (Jürgens & Uhle, 2012). Ein ähnliches Vorgehen findet sich mittlerweile auch vermehrt in anderen Museen, wie etwa der »Euthanasie«-Gedenkstätte Lüneburg (Psychiatrische Klinik Lüneburg a, zuletzt abgerufen am: 25.08.2024), in denen professionelle Übersetzungsteams, die sich im Regelfall aus beschäftigten Menschen mit Lernschwierigkeiten zusammensetzen, beauftragt werden, die sprachliche Komplexität von Ausstellungsinhalten zu reduzieren. Einen Schritt weiter geht die digitale Ausstellung des bereits erwähnten Projekts *DisHist – Menschen mit Behinderungen in der DDR*: Hier sollte unter Miteinbeziehung des in Kiel ansässigen *Instituts für inklusive Bildung* (IfIB), die Masterstudierende an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel in der Übersetzung von komplexen Texten in einfache Sprache unterstützten, dafür Sorge getragen werden, dass das von Historiker:innen zusammengestellte Quellenmaterial sowohl von behinderten als auch nicht be-

hinderten Besucher:innen auf sprachlicher Ebene rezipiert werden kann (Balling et al., 2021).

Teilhabeorientierte historische Forschung

Außerschulische Ansätze, die sich um die Partizipation von Menschen mit Behinderungen in historischen Projekten bemühen, finden sich nicht nur auf präsentativer, sondern vereinzelt auch auf inhaltlicher Ebene, indem versucht wird, betroffene Personengruppen direkt in Forschungsprozesse miteinzubinden. Pionierarbeit im Kontext der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik hat die Arbeit in der Gedenkstätte *Hadamar* geleistet. So wurden in Hadamar Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht nur in die sprachliche Gestaltung der Ausstellung zum Thema Euthanasie während der NS-Zeit miteinbezogen, sondern halfen darüber hinaus auch, »das Konzept hinsichtlich der Themenfelder Gedenken, lebenslanges Lernen, Frauen im Nationalsozialismus und Empowerment« (George, 2013, S. 78) auszdifferenzieren. Uta George hat in diesem Zusammenhang mehrere Publikationen verfasst, die über die partizipative Arbeit in der Gedenkstätte informieren (z. B. George & Winter, 2005; George & Göhling, 2008; George, 2009;). Auf internationaler Ebene haben sich mehrere Historiker:innen unter dem Schlagwort *Life History* darum bemüht, Menschen mit Lernschwierigkeiten in die Aufarbeitung ihrer eigenen Biografie miteinzubeziehen. So haben sich etwa Michael Dillon und Steve Holburn (2003) sowie Corinne Manning (2010) mittels Interviews den Erlebnissen der untersuchten Fokusgruppe in Heimen und Anstalten angenähert, während Dorothy Atkinson (1997, 2004) mithilfe der Oral History Methodik versucht hat, nicht nur mehr über die Geschichte von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu erfahren, sondern die untersuchten Personen aktiv in den Forschungsprozess miteinzubinden.

Bei den skizzierten Beispielen handelt es sich jedoch in erster Linie um Best Practice Beispiele, die erstens nur vereinzelt vorzufinden sind und zweitens wenig systematisch bzw. theoriegeleitet agieren. Ein erster theoretischer Ansatz, der sich mit der Konzeption einer inklusiven historischen Forschung für Menschen mit Lernschwierigkeiten beschäftigt, ist die Arbeit von Wilkening (2024). Wilkening stellt ein Modell vor, das Menschen mit Lernschwierigkeiten in Kooperation mit anderen Akteur:innen dazu befähigen soll, an historischen Forschungsprozessen aktiv teilnehmen zu können. Im Rahmen dieses Ansatzes wird dafür plädiert, einem viergliedrigen Arbeitsprozess zu folgen und die jeweiligen Schritte – *enquiring*, *formulating*, *revising*, und *presenting* – mithilfe sonderpädagogischer und geschichtsdidaktischer Überlegungen möglichst inklusiv zu gestalten.

2.2.3.4 Empirische geschichtsdidaktische Forschung über Menschen mit kognitiven Besonderheiten

Wenngleich sich die geschichtsdidaktische Forschung über Menschen mit Behinderungen in den letzten Jahren intensiviert hat, ist Rein beizupflichten, die die empirischen Ansätze zur Auseinandersetzung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten innerhalb der Geschichtsdidaktik als »defizitär« (2021, S. 21) bezeichnet hat. Allerdings, so bemerken Barsch und Barte, ist das »Zusammentragen einer Übersicht über Ansätze und Studien zu dieser Gruppe [...] nicht einfach« (2020, S. 189), da die verwendeten Terminologien zur Beschreibung der fokussierten Gruppe, wie bereits in Kapitel 2.1.4 erläutert, insbesondere im amerikanischen Forschungsdiskurs mitunter variieren und dementsprechend Verwirrung darüber herrscht, von welcher spezifischen Gruppe gesprochen wird, wenn von Lernschwierigkeiten die Rede ist. Dieser Relativierung zum Trotz ist auffällig, wie wenig Untersuchungen sich dezidiert mit dem historischen Denken und Lernen von Menschen auseinandersetzen, deren kognitive Leistungsfähigkeit vermeintlich eingeschränkt ist. Bereits vor knapp eineinhalb Jahrzehnten von Musenberg und Pech als »Leerstelle« (2010, S. 230) der geschichtsdidaktischen Forschung bezeichnet, ist das benannte Desiderat in den letzten Jahren – wenn überhaupt – nur punktuell geschlossen worden. Barsch und Barte sehen einen Hauptgrund hierfür im Fehlen passender Methoden zur Erforschung historischer Denkprozesse jener Gruppe bzw. bisher fehlende Bemühungen, unbekannte Methoden zu erproben:

Die geringe Anzahl der bislang vorliegenden Untersuchungen zum historischen Denken von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen mag in den großen Herausforderungen begründet liegen, bei dieser Gruppe mit etablierten Methoden der empirischen Bildungsforschung zu validen Ergebnissen zu kommen. Schriftliche Test oder umfangreiche Fragebögen sind für viele Probanden sehr anspruchsvoll. Dies führt dazu, dass standardmäßig genutzte Erhebungsmethoden meist modifiziert werden. (Barsch & Barte, 2020, S. 190)

Rein sieht einen weiteren Grund in der bis Ende des 20. Jahrhunderts noch allgegenwärtigen Vorstellung in der geschichtsdidaktischen Forschung, dass insbesondere Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten die Kompetenz fehle, sich überhaupt historisch orientieren zu können (2021, S. 23). Zwar habe sich dieses Verständnis mittlerweile relativiert, allerdings noch nicht dazu geführt, dass sich die Forschung in diesem Bereich intensiviert hätte. Auch die weiter oben beschriebene Fokussierung auf die Erforschung von sprachlichen Zusammenhängen innerhalb einer inklusiven Geschichtsdidaktik kann ein Erklärungsansatz für die noch nicht erschlossene Forschung hinsichtlich des historischen Denkens von Menschen mit Lernschwierigkeiten sein: Durch den »Fokus auf rationale und kognitiv-sprachliche Aspekte« (ebd., S. 24) in Forschungen über

das historische Denken sind, so das Argument von Rein, bisweilen Personen ausgeschlossen worden, die nicht in der Lage seien, historische Denk- und Lernprozesse sprachlich zu artikulieren. Dass dies durchaus möglich ist, zeigen beispielsweise Musenberg und Pech (2010), die historische Lernprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten mittels Bildern und Collagen darstellen konnten. Im Folgenden werden die empirischen geschichtsdidaktischen Studien von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten vorgestellt.

Deutschsprachige Studien

Studien, die sich im deutschsprachigen Raum explizit mit dem historischen Denken und Lernen von Menschen mit Lernschwierigkeiten auseinandergesetzt haben, sind bisher rar: Die 2008 veröffentlichte, bereits genannte Studie von George war die erste ihrer Art und beschäftigte sich damit, wie Menschen mit Lernschwierigkeiten den museal aufgearbeiteten Euthanasieverbrechen begegneten. Ziel der Studie, die unter anderem qualitative Interviews zur Datenerhebung nutzte, war es, sich mit den kollektiven Erinnerungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten auseinanderzusetzen und zu eruieren, inwiefern die NS-Zeit im kulturellen Gedächtnis der untersuchten Gruppe eine Rolle spielte. George kam zu dem Ergebnis, dass die Teilnehmenden die NS-Vergangenheit »als einen Teil ihrer Geschichte verstehen« (2008, S. 194), der identitätsstiftend sei. Ferner konstatierte die Autorin, dass das Projekt zum Empowerment der Gruppe beigetragen hätte (ebd., S. 195). Auch wenn die Arbeit keine »grundlegende Einordnung in den aktuellen geschichtsdidaktischen Theoriekomplex« (Rein, 2021, S. 27) vornahm, leistete sie aufgrund ihrer empirischen Erforschung von Menschen mit Lernschwierigkeiten aus einer historischen Perspektive dennoch Grundlagenarbeit und ebnete den Weg für weitere Untersuchungen, wie zum Beispiel der von Barsch (2009). Barsch untersuchte in einer west- und ostdeutschen Vergleichsstudie, wie Menschen mit Lernschwierigkeiten ihre historisch-politische Historie beurteilten und kam dabei unter anderem zu dem Ergebnis, dass jene Personengruppe »generell Orientierung in biografischer Perspektive« (Barsch & Barte, 2020, S. 191) vollziehen kann. Rein thematisierte die biografische Perspektive von Menschen mit Lernschwierigkeiten ebenfalls im Rahmen ihrer Dissertation mithilfe der *Repertory Grid Interview* Methode und analysierte mittels eines phänomenologischen Ansatzes, inwiefern historische Sinnbildung bei Menschen mit Lernschwierigkeiten über die Thematisierung der eigenen Lebensgeschichte vollzogen werden kann. Sie gelangte zu der Erkenntnis, dass alle Teilnehmer:innen der Studie leiblich reflektiert und nicht-bewusst Sinn entwickeln konnten und diese Sinnbildungsleistung als biografisch-historisch eingeordnet werden kann (2021, S. 302). Zudem stellte sie die These auf, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten elaboriert-historisch Sinn bilden können (ebd., S. 346). Auch die bereits skizzierte Forschung zu den Themenkomplexen

Leichte und einfache Sprache kann als eine Auseinandersetzung mit dem historischen Denken und Lernen von Menschen mit Lernschwierigkeiten verstanden werden, selbst wenn historische Denk- und Lernprozesse hier nur peripher berücksichtigt werden und die primäre Zielsetzung darin besteht, »Teilhabemöglichkeiten dieser Gruppe am Geschichtsunterricht zu verbessern.« (Barsch & Barte, 2020, S. 191) Degner (ehemals Alavi) untersuchte beispielsweise anhand der gemeinschaftlichen Übersetzung einer historischen Quelle in Leichte Sprache von Studierenden, welche Probleme mitunter aus geschichtsdidaktischer Perspektive bei der Übersetzungsarbeit entstehen können. Unter anderem erörterte die Geschichtsdidaktikerin, dass eine Verallgemeinerung in der übersetzten Geschichte zu beobachten war und die in der Leichten Sprache präferierte Zeitform des Präsens sowie visuelle Ergänzungen die Kennzeichnung und Analyse des historischen Gehalts einer Quelle erschwert (Alavi, 2015). 2016 veröffentlichte Degner eine weitere Studie, in der mittels Leichter Sprache Textquellen für die Arbeit von Schüler:innen mit und ohne Lernschwierigkeiten angepasst worden waren (Alavi, 2016, S. 92). Diese Anpassung, so die Schlussfolgerung Degners, ermöglichte den Schüler:innen ein zieldifferenziertes historisches Lernen (ebd., S. 99). Barsch erweiterte die empirische Forschung über den Einsatz von Leichter Sprache im Geschichtsunterricht durch zwei Studien, die sich mit der Möglichkeit, Quellen in Leichte Sprache zu übersetzen, beschäftigten. 2019 präsentierte Barsch die Ergebnisse eines Workshops, in dem Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten historische Quellen kooperativ übersetzt hatten, um so »gemeinsames Narrativieren in inklusiven Gruppen zu ermöglichen.« (2019b, S. 113) Zwar intendierte die Studie nicht, die Wirksamkeit von Leichter Sprache empirisch zu überprüfen, konnte aber zeigen, dass die gemeinsame Übersetzungsarbeit einer heterogenen Gruppe die Möglichkeit bot, sich mit Geschichte auseinanderzusetzen und eine »intersubjektive Verständigung über Inhalt und Aussagekraft« (ebd., S. 124) zu evozieren. Mittels einer Erhebung an drei schleswig-holsteinischen Schulen (zwei Gemeinschaftsschulen, ein Förderzentrum) konnte Barsch zudem zeigen, dass die untersuchten Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten durch die Übersetzung einer Quelle in Leichte Sprache einerseits dazu angeregt wurden, über Retrospektivität und Temporalität zu reflektieren und dabei andererseits auf deklaratives Wissen zurückgriffen, um den Übersetzungsprozess vollziehen zu können (2020b). Allerdings wurde auch ersichtlich, dass »in den Gruppen hauptsächlich ›reine‹ Spracharbeit vollzogen wurde und historische Reflexionen eher nachgelagert stattfanden.« (2022, S. 107) Die Spracharbeit artikuliert sich unter anderem darin, dass die Schüler:innen zwischen einer Erläuterungs- (Form des individuellen lauten Nachdenkens) und Erklärsprache (Form der Kommunikation mit Mitschüler:innen) wechselten, um Inhalte gemeinsam zu erschließen (2020b, S. 228). Hauptverantwortlich dafür waren vor allem die kognitiv fähigeren

Schüler:innen, die oftmals eine Führungsrolle innerhalb der kognitiv heterogenen Lerngruppen übernahmen: »Dominierende Schüler*innen paraphrasierten oft zunächst in ihrer Alltagssprache den Inhalt der Quellen, bevor sie ihn ihren Gruppen [sic!] an die Mitglieder weitertrugen.« (ebd., S. 229) Eine gesonderte Auswertung der Studie kam zudem zum Ergebnis, dass die Quelle und deren Übersetzung ähnliche mentale Modelle hervorriefen und Leichte Sprache demzufolge »grundsätzlich ähnliche Vorstellungen wie Standardsprache transportieren kann.« (2022, S. 123)

Englischsprachige Interventionsstudien

Abseits der deutschsprachigen Untersuchungen über das historische Denken und Lernen von Menschen mit Lernschwierigkeiten finden sich zudem einige amerikanische Interventionsstudien, die sich darum bemühen, Aufschluss über die Wirksamkeit von Maßnahmen zur Unterstützung jener Schüler:innengruppen im Geschichtsunterricht zu geben. Wie in Kapitel 2.1.2 erwähnt, ist eine Vergleichbarkeit der Gruppenzugehörigkeit von Menschen mit Lernschwierigkeiten zwischen dem deutschen und englischsprachigen Raum mitunter nur schwer herzustellen, weswegen im Folgenden die entstandenen Studien vorgestellt werden, die sich mit Schüler:innen mit kognitiven Besonderheiten der sogenannten *Special Education* beschäftigt haben. Dieser Forschungszweig folgt den traditionellen Versuchen der amerikanischen *Special Education* Forschung, Schüler:innen »foundational skills and behaviors that address deficits« (Okolo & Ferretti, 2014, S. 463) zu vermitteln und diese Versuche dann auf ihre Funktionalität hin zu überprüfen. Cynthia M. Okolo und Ralph P. Ferretti führen das aufkommende Interesse an Interventionsstudien auf den *No Child Left Behind Act* (2001) zurück, der für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten die gleichen Standards vorsah wie für Schüler:innen ohne Lernschwierigkeiten und dementsprechend dazu beitrug, dass Möglichkeiten erprobt wurden, um das Lernniveau von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten zu verbessern (für eine kritische Auseinandersetzung mit dem *No Child Left Behind Act* aus Inklusionsperspektive siehe Hulgin & Drake, 2011).

Grob lassen sich die amerikanischen Studien in drei Teilbereiche untergliedern: alternative Unterrichtsformate, Materialanpassungen und Implementierung von Lernstrategien. Die ersten Studien, die sich mit alternativen Unterrichtsformaten auseinandersetzen, sind die Arbeiten von McArthur, Ferretti und Okolo, die sich damit beschäftigten, wie Menschen mit Lernschwierigkeiten die Mitarbeit im Geschichtsunterricht – und den *Social Studies* im Allgemeinen – durch eine gezielte Anpassung der Unterrichtsmethodik und des Curriculums erleichtert werden könnte (Ferretti & Okolo, 1996; Ferretti et al., 2001, 2005, 2007; MacArthur et al., 2002). 2001 veröffentlichten Ferretti, McArthur und Okolo eine Studie, die aufbauend auf einem *strategy-supported project based learning* über

die amerikanische Westausdehnung im 19. Jahrhundert versucht hatte, Schüler:innen mit und ohne Lernschwierigkeiten sowohl historische Inhalte als auch historische Denkprozesse zu vermitteln. Die Forscher:innen konnten zeigen, dass sowohl Schüler:innen mit als auch ohne Lernschwierigkeiten über ein fundierteres inhaltliches und methodisches Wissen verfügten als vor der Intervention, auch wenn Schüler:innen ohne Lernschwierigkeiten auf inhaltlicher Ebene mehr über die Westausdehnung lernten als Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten (Ferretti et al., 2001). 2007 wurde die Studie neu aufgelegt, die Ergebnisse waren vergleichbar (Ferretti et al., 2007). Die drei Autor:innen publizierten 2002 eine weitere Studie, die ebenfalls auf einer projektförmigen Intervention beruhte, diesmal aber zum Ziel hatte, den Nutzen von lehrkraftangeleiteten Diskussionen für das Lernen und die Vermittlung von Geschichte für Schüler:innen mit und ohne Behinderungen zu eruieren. Auf Basis der Ergebnisse kamen die Autor:innen unter anderem zu dem Schluss, dass sich Debatten im Geschichtsunterricht dafür eignen, Schüler:innen mit Behinderungen zu integrieren, da diese praktisch ebenso viel in die Diskussionen mit eingebunden waren wie ihre nicht behinderten Mitschüler:innen, und sich ihr Wissensstand über das behandelte Thema (Migration in den USA im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert) vergrößerte (MacArthur et al., 2002). Eine auf die Lehrkräfte fokussierte Auswertung derselben Studie aus dem Jahr 2007 kam darüber hinaus zu dem Ergebnis, dass die von den Lehrkräften initiierten Diskussionen »highly effective« (Okolo et al., 2007, S. 154) waren, um das historische Wissen und Verstehen von Schüler:innen mit und ohne Lernschwierigkeiten zu fördern. Dass projektförmige Interventionen, die auf eine Anpassung der Partizipationsmöglichkeiten von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten abzielen, dazu geeignet sind, das historische Wissen jener Lerngruppe zu erweitern, zeigte eine weitere Studie von Okolo und Kolleg:innen aus dem Jahr 2011, die auf die Wirksamkeit von inklusiv gestalteten Lernumgebungen für den Aufbau von historischem Wissen verweist (für eine detailliertere Explikation der verwendeten Lernumgebung, dem *Virtual History Museum*, siehe Okolo et al., 2007; Bouck et al., 2009). Mithilfe einer digitalen Lernumgebung sollten sich Schüler:innen mit und ohne Lernschwierigkeiten Informationen über den amerikanischen Präsidenten Andrew Jackson aneignen. Die Ergebnisse ließen darauf schließen, dass webbasiertes Arbeiten die Möglichkeit bietet, die Qualität historischen Lernens »by embodying more effective instructional practices and by making it more feasible for teachers to supplement text-based instruction, improve motivation, and offer differentiated instructional activities« (Okolo et al., 2011, S. 424) zu verbessern. Ausschlaggebend für diese Annahme war unter anderem der Befund, dass Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten über mehr Wissen über Andrew Jackson verfügten als zu Beginn der Studie und sich ihre historische Argumentationsfähigkeit verbessert hatte (ebd., S. 425). Pedro Hernández-Ramos und Susan De

La Paz stützten sich in ihrer Studie ebenfalls auf die Implementierung einer digitalen Lernumgebung, mit der Schüler:innen mit und ohne Lernschwierigkeiten mit Hilfe von Quellen und Medien historisches Wissen über die Westausdehnung generieren sollten. Auch hier konnte gezeigt werden, dass eine multimediales Vorgehen Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten eher dabei hilft, historisches Wissen aufzubauen, als Unterrichtsformate, die nicht auf multimediale Unterstützungsangebote setzen (Hernández-Ramos & De La Paz, 2009). Die Studien, die auf einer Anpassung des Unterrichtsformat beruhen, wurden durch Arbeiten von Herbert J. Rieth und Kolleg:innen sowie Russell Gersten und Kolleg:innen ergänzt, die sich primär mit der Nützlichkeit von sogenannten *anchored instructions* für einen inklusiven Geschichtsunterricht auseinandersetzen. Das Forschungsteam um Rieth konnte zeigen, dass eine multimediale Verankerung historischer Themen nicht nur dabei helfen kann, den Unterricht interaktiver zu gestalten (Glaser et al., 1999; Rieth et al., 2003), sondern auch ein höheres Niveau der Qualität an Fragen, die Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten stellen, zu evozieren (Rieth et al., 2003). Ähnlich zum Vorgehen von Ferretti, McArthur und Okolo entwickelte das Team um Gersten ein für die Studie als sinnvoll erachtetes Curriculum zur Bürgerrechtsbewegung in den USA des 20. Jahrhunderts, das allerdings im Gegensatz zu herkömmlichen Curricula auf Inhalte zurückgriff, »that would not require strong or even average reading skills for accessibility.« (Gersten et al., 2006, S. 265) Ferner wurde auch in dieser Studie Wert auf eine hohe Interaktionsrate zwischen Schüler:innen und Lehrkraft gelegt, die primär mittels der Diskussion über Videoausschnitte hervorgerufen werden sollte. Die Autor:innen kamen zu dem Schluss, dass Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten »relatively complex grade-level material in American history« (ebd., S. 276) erfassen können, wenn darauf geachtet wird, Arbeitsmaterial zugänglich und Instruktionen sowie Interaktionen inklusiv zu gestalten. Eine separate Auswertung von Interviews mit Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten, die während der gleichen Studie durchgeführt wurden, ließ Christine A. Espin und Kolleg:innen (2007) außerdem zu dem Ergebnis kommen, dass Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten vor allem solche Ereignisse gut erinnern können, die eine hohe Konnektivität haben, sprich in kausalen Zusammenhang zu mehreren anderen historischen Ereignissen stehen. Im Endeffekt bestätigten die Ergebnisse, so die Autor:innen, Vermutungen anderer Studien: »The pattern of recall by students with LD found in the present replicates that seen in studies of the comprehension of narrative text: Events that are more causally important are more likely to be recalled.« (ebd., S. 181)

Ob Texte, die darauf ausgerichtet sind, Zusammenhänge zwischen Ereignissen und Handlungen aufzuzeigen, Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten dabei helfen können, historisches Wissen besser aufzunehmen, war auch die zentrale Fragestellung einer Reihe von Studien eines Forschungsteams um Douglas

Carnine, Donald B. Crawford und Mark K. Harniss (Carnine et al., 1994a; Carnine et al., 1994b; Carnine et al., 1998; Crawford & Carnine, 2000; Harniss et al., 1994, 2007). Ausgehend von einem von den Forschern entworfenen Schulbuch, das auf die Vermittlung historischer Konzepte – und nicht wie in den 1990ern und 2000ern in den amerikanischen Schulbüchern üblich auf die Vermittlung deklarativen Wissens – ausgerichtet war,¹¹ konnten die Studien zeigen, dass das auf der Vermittlung historischer Konzepte beruhende Schulbuch sowohl Schüler:innen mit als auch Schüler:innen ohne Lernschwierigkeiten dabei half, mehr deklaratives Wissen zu erwerben als Schüler:innen, die das traditionelle Schulbuch benutzt hatten (Crawford & Carnine, 2000, S. 410; Harniss et al., 2007, S. 107). Des Weiteren beschrieben die Arbeiten die Wichtigkeit einer zum Schulbuch passenden Instruktion seitens der Lehrkräfte, um das Potenzial des Mediums für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten vollends ausschöpfen zu können (u. a. Harniss et al., 1994, S. 246). Die Forschung von Carnine, Crawford und Harniss steht damit repräsentativ für ein Feld von amerikanischen Studien, das sich um eine Verbesserung von Textstruktur und -kohärenz bemüht, um die Zugänglichkeit für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten zu erhöhen und somit die Aufnahme historischen Wissens zu verbessern. Okolo und Ferretti fassen diese Studien wie folgt zusammen:

[...] it is not surprising that a cluster of studies has focused on enhancements to history texts. These include studies of text reconstruction, in which history text is redesigned or rewritten to incorporate features known to improve text processing, comprehension, and coherence. Other studies have examined ways to enhance existing texts without the reconstructive component. (Okolo & Ferretti, 2014, 471)

Der letzte systematisch erforschte Teilbereich, der in diesem Abschnitt besprochen werden soll, ist der der Implementierung von Lernstrategien. Dabei sind unter anderem die Studien von De La Paz zu nennen, die sich vor allem mit der Vermittlung und Wirksamkeit von Schreibstrategien im Geschichtsunterricht beschäftigte (De La Paz, 2005; De La Paz et al., 2007, 2017; Wissinger & De La Paz, 2020). 2005 untersuchte De La Paz in einer inklusiven Klasse, inwiefern eine an die Arbeiten von Wineburg zum historischen Problemlösen angelehnte Schreibstrategie Schüler:innen mit und ohne Lernschwierigkeiten dabei helfen kann, bessere Essays im Geschichtsunterricht zu verfassen.¹² Die Qualität der Essays wurde dabei anhand der verarbeiteten Informationen, Überzeugungskraft sowie der Länge der verfassten Arbeiten bewertet (De La Paz, 2005, S. 149–151). De La Paz kam unter anderem zu dem Ergebnis, dass Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten nach der Intervention längere und überzeugendere Essays

11 Für eine Beschreibung, nach welchen Prinzipien das Schulbuch gestaltet worden war, siehe Carnine et al., 1994b; Harniss et al., 1994.

12 Für die Studien von Wineburg siehe u. a. Wineburg, 1991; Wineburg, 1998.

verfassten (2005, S. 152; 2007, S. 143). Eine von De La Paz und Kolleg:innen im Jahr 2016 durchgeführte Studie gelangte zu ähnlichen Ergebnissen. Die auf der Vermittlung einer Schreibstrategie basierende Intervention kam zu dem Schluss, dass das Vorgehen zu einer Verbesserung des »historical writing and general argument writing for diverse learners« (2017, S. 48) beigetragen hatte. 2020 wurden die Befunde durch eine Studie von Daniel R. Wissinger und De La Paz dahingehend ergänzt, als dass die Vermittlung von Schreibstrategien im Geschichtsunterricht Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten nicht nur dabei helfen können, ihre geschichtsspezifischen, sondern auch ihre allgemeinen Schreibfähigkeiten zu verbessern (2020, S. 209). Ergänzt wurden die Studien von De La Paz durch Interventionen, die von einem Forschungsteam um Margo A. Mastropieri konzipiert wurden und sich um eine Vermittlung von Strategien zur Verbesserung der mnemonischen Fähigkeiten bemühten. Zu den mnemonischen Interventionsstudien zählen unter anderem die Arbeiten von Mastropieri und Kolleg:innen, in denen gezeigt werden konnte, dass die Vermittlung von Gedächtnisstrategien Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten dabei helfen kann, zentrale historische Begrifflichkeiten zu lernen und zu behalten (u. a. Mastropieri & Scruggs, 1989; Fontana et al., 2007). Eine 2011 veröffentlichte Studie konnte zudem aufzeigen, dass die klasseninterne, gegenseitige Vermittlung von Schüler:innen mit und ohne Lernschwierigkeiten besonders hilfreich in der Einübung solcher mnemonischen Strategien in inklusiven Klassen sein kann (Marshak et al., 2011, S. 73).

2.2.3.5 Implikationen der bisherigen geschichtsdidaktischen Inklusionsforschung für die vorliegende Arbeit

Der Überblick des geschichtsdidaktischen Forschungsstandes zur Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten verdeutlicht, dass die deutschsprachige Geschichtsdidaktik die Inklusion von Menschen mit Behinderungen seit Verabschiedung der UN-BRK als Thema für sich entdeckt hat, sowohl im schulischen als auch außerschulischen Kontext. Doch trotz dieser kaum bestreitbaren Steigerung inklusiver Forschungsbemühungen wird bei näherer Betrachtung der bis dato geleisteten Arbeiten ersichtlich, dass es in der deutschsprachigen (und internationalen) Geschichtsdidaktik noch eine Reihe von empirischen Forschungsdesideraten mit Hinblick auf Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten gibt, die in den kommenden Jahren und Jahrzehnten geschlossen werden sollten.

Erstens fehlt es noch weitestgehend an empirischen Studien, die sich mit der Wirksamkeit der vorgebrachten theoretischen und pragmatischen Ansätze zur Herstellung inklusiver Unterrichtssettings im Geschichtsunterricht beschäftigen. Untersuchungen diesbezüglich hat es bis dato praktisch nur in amerikanischen Schulen gegeben, bei denen primär die Wirksamkeit von spezifischen

Unterrichtsformaten, Materialanpassungen und angepassten Lernstrategien überprüft worden ist. Fraglich ist, ob bzw. inwieweit die hier gewonnenen Erkenntnisse eins zu eins auf den deutschsprachigen Kontext übertragbar sind. Zu differiert ist das nordamerikanische Schulsystem mit Blick auf Inklusion (für eine Gegenüberstellung der beiden Schulsysteme aus inklusiver Perspektive siehe zum Beispiel Felder, 2018). Sicherlich können die thematisierten Studien Hinweise und Ideen liefern, wie empirische Studien zur Überprüfbarkeit der Wirksamkeit vereinzelter inklusiver Maßnahmen gestaltet werden können, allerdings tun sich auch hier Lücken auf: So wurde im Zusammenhang mit den Materialanpassungen beispielsweise lediglich untersucht, inwiefern eine Anpassung von schriftlichen Materialien hilfreich für Schüler:innen mit divergierenden kognitiven Fähigkeiten sind, während andere Zugangsmöglichkeiten wie visuelle, auditive, audiovisuelle oder haptische Formate bisher noch nicht hinsichtlich ihrer Effektivität für inklusive Lernsettings überprüft wurden. Ähnlich verhält es sich mit den Studien zu Unterrichtsformaten und Lernstrategien, die ebenfalls wenig Streuung in ihren Untersuchungskontexten aufweisen. Bei den Unterrichtsformaten wurden primär projektförmige Lernsettings untersucht, die auf eine erhöhte Anzahl an medialen Zugängen zurückgriffen, bei den Lernstrategien primär die Wirksamkeit von Instruktionen für die schriftlichen Fähig- und Fertigkeiten von Schüler:innen mit besonderen kognitiven Voraussetzungen. Eine Erweiterung sowohl der Untersuchungsradien der Studien als auch des nationalen Kontexts – schließlich operiert das amerikanische Schulsystem unter wesentlich anderen Voraussetzungen als das deutsche – ist notwendig, um die entwickelten Theoreme zu überprüfen. Erschwerend kommt hinzu, dass ein Großteil der amerikanischen Studien vor mittlerweile mehr als 20 Jahren durchgeführt wurde und aktuelle (technische) Möglichkeiten zur Inklusion von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten, wie beispielsweise das Nutzen von Tablets oder Smartphones, zu jener Zeit noch keine Rolle spielten. Wünschenswert wären folglich auf den deutschen Schulkontext angepasste Wirksamkeitsstudien, die insbesondere die neueren in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik diskutierten Konzepte zur Adaption bzw. Anpassung von Quellen und Darstellungen überprüfen, die jenseits von Leichter Sprache liegen. Wirksamkeitsstudien, die sich mit der Effektivität von UDL für den (deutschsprachigen) Geschichtsunterricht beschäftigen, fehlen etwa noch völlig, genauso wie Erhebungen, die den potenziellen Mehrwert einer verstärkten Nutzung audiovisueller Medien in inklusiven Lernsettings im Geschichtsunterricht erforschen.

Zweitens gab es bisher wenig Bestrebungen zu eruieren, wie Geschichtsunterricht in inklusiven Lernsettings verläuft. Noch ist unklar, wie bzw. ob theoretische Überlegungen in die Praxis überführt werden und inwiefern Geschichtsunterricht in inklusiven Lerngruppen den theoretischen Grundlagen der Geschichtsdidaktik folgt bzw. diese anpassen muss. Gerade Förderzentren sind –

mit Ausnahme der genannten Studien von Barsch – bis zum jetzigen Zeitpunkt vernachlässigt worden.

Die hier vorliegende Studie beabsichtigt, zumindest in Teilen die bestehenden Forschungsdesiderate zu füllen. Zwar handelt es sich nicht um eine Wirksamkeitsstudie, die die bisherigen theoretische Annahmen überprüfen will, sehr wohl beabsichtigt sie aber, entstandene Konzepte in die Praxis zu überführen. So bezieht sich die Studie auf Ideen der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik bezüglich der Adaption von Quellen und Darstellungen, orientiert sich an den Erkenntnissen der amerikanischen Wirksamkeitsstudien und bedenkt die vortragene Kritik an den theoretischen Grundlagen der (deutschsprachigen) Geschichtsdidaktik (Kapitel 3.2.2). Primäres Erkenntnisinteresse der Erhebung ist dabei nicht zu überprüfen, wie effektiv welche Maßnahme ist, allerdings kann sie zumindest einen Einblick geben, welche Rolle die verschiedenen Aspekte in der Konstruktion von Geschichte von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten spielen. Ferner will die Studie auch dabei helfen, fundierte Einblicke in das Geschehen innerhalb inklusiver Lerngruppen zu bekommen. Natürlich ist nicht der alltägliche Geschichtsunterricht als solcher Beobachtungsgegenstand. Nichtsdestotrotz intendiert die Untersuchung, Aussagen darüber treffen zu können, wie Lernende in einem ihnen bekannten Umfeld operieren, das lediglich punktuell für die Erhebung angepasst worden ist. Insofern ist es möglich, nicht nur Rückschlüsse auf das Verhalten der Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten ziehen zu können, sondern Faktoren, die inklusive Lerngruppen beeinflussen, mitzuberücksichtigen.

2.3 Über historisches Denken und seine Vereinbarkeit mit inklusiven Forderungen

Wie in den einleitenden Worten dieser Arbeit erklärt, ist das historische Denken für die Geschichtskonstruktion laut geschichtsdidaktischer Theorie unerlässlich. Dementsprechend ist es wenig überraschend, dass das historische Denken insbesondere im Kontext Schule eine zentrale Rolle in geschichtsdidaktischen Überlegungen spielt. Allerdings bleibt sowohl in Lehrplänen und Curricula als auch bei vielen Geschichtslehrkräften selbst oftmals unklar, was genau mit dem Begriff ›historisches Denken‹ überhaupt gemeint ist. Ein Grund dafür ist sicherlich die Tatsache, dass seit den 1970er Jahren sowohl im deutsch- als auch englischsprachigen Raum zahlreiche Versuche unternommen worden sind, sich dem Konstrukt ›historisches Denken‹ definitorisch anzunähern. Monika Fenn und Meik Zülsdorf-Kersting bemerken diesbezüglich: »Es gibt in der Literatur der zurückliegenden 50 Jahre so viele Begriffe, Modelle und Theorien, dass man

bisweilen den Wald vor lauter Bäumen nicht zu sehen meint.« (Fenn & Zülsdorf-Kersting, 2023, S. 11–12) Eine Untersuchung, die den Begriff ›historisches Denken‹ in das Zentrum ihres Forschungsanliegens rückt, muss zumindest versuchen, diesen von Fenn und Zülsdorf-Kersting angesprochenen Wald zu durchdringen. Schließlich lassen sich nur dann Aussagen darüber treffen, welche Rolle das historische Denken für die historischen Konstruktionsprozesse von Geschichte von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten spielt, wenn geklärt ist, wie historisches Denken in der vorliegenden Arbeit operationalisiert wird. Dafür werden im kommenden Kapitel Einblicke in die theoretischen Konzeptionen des historischen Denkens gegeben und überblicksartig empirische Erkenntnisse zu den verschiedenen Auslegungen jenes Konstruktes vorgestellt, die den deutschsprachigen Diskurs maßgeblich beeinflusst haben.

Ziel der folgenden Ausführungen ist es dabei, sich dem Themenkomplex unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Aspekte zu nähern und zu eruieren, inwiefern inklusive Ansätze in bisherigen Überlegungen über das historische Denken berücksichtigt worden sind. Es ist explizit kein Ziel der folgenden Seiten, einen vollständigen Überblick über die theoretische Modellierung und empirische Erforschung des historischen Denkens zu geben, da es hierfür erstens bereits mehrere nationale und internationale Metastudien gibt (z. B. Seixas, 2017; Lévesque & Clark, 2018; Köster et al., 2019; Carrasco & Serrano, 2022; Nitsche et al., 2025) und zweitens, wie bereits in Kapitel 2.2.3 erklärt, nur in seltenen Fällen Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten Gegenstand dieser Studien waren. Folglich sollten die hier gegebenen Einblicke in die Ideen zum historischen Denken als Grundlage anschließender Überlegungen, welche Rolle historisches Denken für die Konstruktionen von Geschichte bei Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten spielt bzw. spielen kann, verstanden und nicht als Versuch einer vollständigen Erschließung eines komplexen Forschungsfeldes gelesen werden.

2.3.1 Historisches Denken als individuelles kognitives Phänomen

Theoretische Annäherungen an das historische Denken nehmen in den Debatten über die Zielsetzung des Geschichtsunterrichts, die Schule, Wissenschaft und Politik gleichermaßen seit langem bewegen, einen prominenten Platz ein, sowohl in Deutschland als auch überall sonst auf der Welt. Wie Keith C. Barton und Linda S. Levstik Anfang des 21. Jahrhunderts mit Blick auf die USA bemerkten, werden diese Debatten oftmals kontrovers geführt: »No one likes the way history is taught. Conservatives think it's too multicultural, and multiculturalists think it's too conservative.« (Barton & Levstik, 2004, S. 1) Zwar hat auch mehr als zwei Jahrzehnte später die Diskussion darüber, wie ›guter‹ Geschichtsunterricht im Detail aussehen soll, vielerorts nicht an Schärfe verloren – man denke bei-

spielsweise an den deutschsprachigen Diskurs über die verschiedenen Kompetenzmodelle (Körper, 2017) –, jedoch besteht mittlerweile ein internationaler Konsens in der Geschichtsdidaktik dahingehend, im Geschichtsunterricht von der bloßen Vermittlung deklarativen Wissens abzurücken: War es bis in die 1960er Jahre hinein vor allem darum gegangen, Schüler:innen nationale Meistererzählungen mittels des Lernens als wichtig angesehener Daten und Fakten zu vermitteln, konzentrierten sich die Forderungen von Geschichtsdidaktiker:innen in den vergangenen knapp 50 Jahren darauf, curriculare Veränderungen durchzusetzen, die auf »complex thinking in history education, advancing historical thinking, developing historical consciousness, and teaching competence in historical sense making« (Ercikan & Seixas, 2015, S. 255) abzielen. Diese Forderungen lassen sich als globales und durchaus erfolgreiches Phänomen beschreiben, wie eine Studie von Maria Martínez-Hita, Cosme Gómez-Carrasco und Pedro Miralles-Martínez verdeutlicht, die sich mit der Verankerung des historischen Denkens in Curricula weltweit – als Untersuchungsgegenstände fungierten Lehrpläne in Kanada, USA, Mexico, Chile, Argentinien, Australien, England, Portugal, Frankreich und Spanien – beschäftigt haben:

The results showed that these concepts [historisches Denken] were incorporated into most curricula according to educational studies conducted on this subject. The results showed that most of the curricula have echoed the educational research carried out on this theme, including such concepts in their study programs. (Martínez-Hita et al., 2022, S. 2)

Darüber, wie diese curricularen Veränderungen im Detail aussehen sollen, besteht jedoch auch im dritten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts nach wie vor Unklarheit, da die Forderungen überwiegend vom nationalen Kontext abhängig sind, in dem das Phänomen historisches Lernen diskutiert wird. Fest steht, dass als Jahre des Umdenkens hinsichtlich der Vermittlung von Geschichte von vielen Autor:innen die 1970er bezeichnet worden sind (z. B. bei Lévesque, 2009; Sexias, 2017; Bracke et al., 2018). Peter Seixas schrieb diesbezüglich 2017:

Since the 1970s, with challenges from literary theory, feminism, postcolonialism and various strains of poststructuralism, it is fair to say that the community of academic historians has variously reacted, adapted, and reformed its topics, questions, and methods: not even the most traditional of academic history departments have remained untouched by theoretical issues. (Seixas, 2017, S. 593)

Doch obgleich diese curricularen Veränderungen sich im Detail unterschieden bzw. unterscheiden, zeigen sich in Lehrplänen weltweit Überschneidungen hinsichtlich ihrer theoretischen Fundierung, wie etwa die südamerikanischen Beispiele Kolumbien (z. B. Navarro-Roldán, 2020) und Chile (z. B. Rubio & Maturana, 2022) verdeutlichen, die sich in ihren schulischen Vorgaben für den Geschichtsunterricht ebenfalls auf die in Europa und Nordamerika überwiegend

rezipierten Ideen des historischen Denkens beziehen. Wohlwissend, dass eine Skizzierung der theoretischen Annahmen über das historische Denken mittels der drei am häufigsten rezipierten Strömungen simplifizierend ist, erscheint ein solches Vorgehen in Anbetracht der Zielsetzung dieser Arbeit, Inklusion und historisches Denken miteinander in Beziehung zu setzen, ausreichend. Denn: Wie zu sehen sein wird, zielten die drei Ansätze in eine ähnliche Stoßrichtung – namentlich auf die kognitivistische Auseinandersetzung mit Geschichte –, versuchten diese Zielvorstellung aber jeweils unterschiedlich umzusetzen. Dementsprechend werden auf den kommenden Seiten theoretische Prämissen und empirische Erkundungen der drei prominentesten Ansätze zum historischen Denken dargestellt. Darüber hinaus werden auch knapp die Weiterentwicklungen der drei Theorien in Form der Modellierungen von Carla van Boxtel und Jannet van Drie sowie Sexias thematisiert.

First and Second Order Concepts

In Großbritannien konzentriert sich der Diskurs um die ›richtige‹ Vermittlung von Geschichte seit den 1970er Jahren überwiegend auf die Aneignung von verschiedenen Konzepten, mit denen Schüler:innen im Geschichtsunterricht konfrontiert werden sollen. Ausgangspunkt dieser Debatten waren die kritischen Anmerkungen von verschiedenen Wissenschaftler:innen und Lehrkräften in den 1970er und 1980er Jahren über die bisherige Vermittlung von historischem Faktenwissen in Schulen, die wenig effektiv gewesen wäre, um Schüler:innen dabei zu helfen, sinnvoll mit der Vergangenheit umzugehen: »Research, common sense and brief experience all indicated the pointlessness of teaching the ›facts‹ of history, however ›relevant‹ or otherwise [...]«.« (Wolfson, 1980, S. 25) Als problematisch wurde insbesondere angesehen, dass die Schüler:innen zwar historische Inhalte kennenlernten, diese aber nur dazu nutzen könnten, um Fragen nach dem ›Wer?‹, ›Was?‹, ›Wann?‹ und ›Wo?‹ zu beantworten; die »logic of history and the meaning of such key concepts as ›change‹, ›development‹, ›cause and effect‹ and so on« (Shemilt, 1980, S. 4; zitiert nach Lee et al., 1993, S. 2) würde den Schüler:innen hingegen verborgen bleiben.

Als Lösung für dieses Problem wurde die Implementierung von sogenannten *second order concepts* im Geschichtsunterricht verstanden. Die theoretische Grundlage der Vermittlung von Konzepten lieferte die *conceptual change* Forschung, die in den 1960er Jahren begonnen hatte. Unter *conceptual change* wird in der Lernpsychologie eine Konzeptänderung von einem nicht-wissenschaftlichen hin zu einem wissenschaftlich-fundierten Konzept verstanden, das durch Schulunterricht evoziert werden soll. Betont wird dabei die Notwendigkeit, dass Lernende neue Ideen auf der Basis bereits bekannter Konzepte entwickeln und folglich bereits bestehende Konzepte nicht ausgetauscht, sondern lediglich geändert werden sollen. Mittlerweile auf eine Vielzahl von theoretischen Überle-

gungen und empirischen Studien zurückblickend (dazu ausführlich u. a. Özdemir & Clark, 2007), beriefen sich britische Geschichtsdidaktiker:innen insbesondere auf die Ausführungen von Bruner zum *conceptual change* (Seixas, 2017; Ammerer, 2022). Vor allem Bruners Überlegungen über die ›fundamentalen Ideen‹ im Schulfach Mathematik fanden fachübergreifende Rezeption, wie Heinrich Ammerer anmerkt:

Mit dem Begriff [der ›fundamentalen Ideen‹] beschrieb Bruner die grundlegenden Fragestellungen, Methoden, Vorstellungen, Axiome und Limitierungen jeder Disziplin, mit denen sich SchülerInnen intensiv befassen sollten, um zu erkennen, welche Rolle ein neuer Lerninhalt im großen Gefüge der Fachstruktur spiele und welche Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen er mit sich brächte. (Ammerer, 2022, S. 9)

Britische Geschichtsdidaktiker:innen wie Denis Shemilt, Peter Lee und Rosalyn Ashby plädierten dafür, dass auch Schüler:innen im Geschichtsunterricht dahingehend einen *conceptual change* vollziehen sollten, als dass sie Geschichte nicht lediglich als eine bloße Ansammlung von Daten und Fakten verstanden, sondern »as a discipline with its own characteristic ways of exploring and making sense of human experience in the past« (School History Project, 2015). Unterschieden wurde in der Adaption der *conceptual change* Logik in *first order* und *second order concepts*. Als *first order concepts* wurden hierbei basale historische Konzepte zur Beschreibung von Personen (z. B. *König*), Ereignissen (z. B. *Krieg*) oder Epochen (z. B. *Mittelalter*) beschrieben, wohingegen *second order concepts* Konzepte charakterisierten, die dazu genutzt werden sollten, historische Personen, Ereignisse bzw. Epochen miteinander in Verbindung zu setzen, wie beispielsweise die bereits angeführten Konzepte ›Wandel‹, ›Entwicklung‹ oder ›Ursache‹ und ›Wirkung‹ von Shemilt.

Zentral für die theoretische Konzeptionierung und empirische Überprüfung der *second order concepts* waren die beiden Projekte *School's Council History 13–16 Project* (SCHP) und *Concepts of History and Teaching Approaches, 7 to 14* (CHATA) in den 1970ern respektive 1990er Jahren. Das 1972 begonnene SCHP ging von der Prämisse aus, dass Schüler:innen im Geschichtsunterricht ein auf Konzepten beruhendes Verständnis von Geschichte entwickeln sollten. Dafür wurde einerseits ein Framework entwickelt, das auf den Konzepten *change*, *continuity* und *empathy* beruhte, und andererseits ausgehend von diesem Framework Kurse entworfen, die dabei helfen sollten, den Schüler:innen bei der Erfüllung ihrer Bedürfnisse nach einem Verständnis über ihre Lebensrealität, der Realisierung einer eigenen Identität, dem Prozess von Kontinuität und Wandel, ihren historischen Freizeitinteressen sowie einem kritischen Denken zu unterstützen (für ein Einblick in Unterrichtsmaterial, das auf Basis des Projekts beruht, siehe zum Beispiel Culpin et al., 2009). An die Ideen von SCHP anknüpfend startete mit CHATA in den 1990er Jahren ein weiteres Projekt, das einerseits

darauf ausgerichtet war, den Nutzen und die Entwicklung von prozeduralen Konzepten von Schüler:innen zu verstehen, und andererseits beabsichtigte, Ansätze zur Vermittlung eben jener Konzepte in der Schule zu entwickeln (Lee et al., 1993, 1996). Auf Basis von SCHP und CHATA wurden Listen von Konzepten erstellt, die es britischen Schüler:innen zu vermitteln galt und unter anderem folgende Begriffe umfassten: *cause and consequence*, *continuity and change*, *evidence*, *significance* und *accounts* (Lomas, 1992; Lee & Ashby, 2009, S. 200). Das Messen von *second order concepts* wurde nach der Jahrtausendwende zum »gold standard of history education research« (Seixas, 2017, S. 595), vor allem, aber nicht nur, in Großbritannien. Die Unterteilung in deklarative und prozedurale Wissensformen bzw. Konzepte finden sich auch in vielen der folgenden Ansätze zur Theoretisierung des historischen Denkens.

Stéphane Lévesque und Penney Clark stellten in einem Überblick über die bisherige empirische Forschung zum historischen Denken fest, dass es in England seit den 1970er Jahren »a significant amount of empirical research« (2018, S. 120) gegeben hätte, der insbesondere für die nordamerikanische Forschung von hoher Relevanz gewesen sei bzw. ist. Laut Lee und Arthur Chapman lassen sich die bisherigen Forschungsergebnisse dieser Bemühungen grob wie folgt darstellen: Erstens zeigt die britische Forschung zum historischen Denken, dass die Auseinandersetzung mit Geschichte keiner universal zu vermittelnder Logik folgt. Eigene Ideen über die Funktion, die Geschichte einnimmt, »play a key role in determining whether history seems to students to offer genuine knowledge, or something very old« (2019, S. 213), wie die beiden Autoren es formulieren. Zweitens würde die bisherige Forschung verdeutlichen, dass Schüler:innen über Zeit »increasingly powerful second-order ideas about history« (ebd., S. 214) entwickeln würden, die selbst (zu einem geringeren Grad) bei siebenjährigen Lernenden nachvollziehbar wären. Drittens weisen die durchgeführten empirischen Studien daraufhin, dass das Verständnis und die Entwicklung von zumindest einigen *second order concepts* skaliert werden können. Mittlerweile existieren Modelle »for evidence, intentional or rational understanding and the related concept of empathy, for cause, for change, and for accounts« (ebd., S. 214) für den englischsprachigen Raum, die sich darum bemühen, die Entwicklung individueller *second order concepts* messbar zu machen. Viertens konnte insbesondere das CHATA-Projekt aufzeigen, wie stark die Komplexität der Ideen historischer Konzepte innerhalb von Altersklassen mitunter variiert. Lee und Chapman schreiben dazu: »Some seven year-olds worked with ideas typical of 14-year-olds, and some 14-year-olds thought like most seven-year-olds.« (ebd., S. 215–216) Fünftens lässt sich aus den Erkenntnissen der bisherigen Forschung im englischen Raum schlussfolgern, dass die Entwicklung einzelner historischer Konzepte nicht an die Entwicklung anderer historischer Konzepte gekoppelt ist,

sondern die »progression in different conceptual strands [...] decoupled« (ebd., S. 216) ist.

Historical Literacy

Simultan zum Diskurs in Großbritannien über eine Anpassung des Geschichtsunterrichts entwickelte sich auch in den USA in den 1970er Jahren eine Diskussion darüber, wie von der bloßen Vermittlung von Daten und Fakten über die nordamerikanische Geschichte abgerückt bzw. diese erweitert werden könnte. Allerdings konzentrierten sich die Überlegungen hierbei überwiegend auf die Methodik: »It is only a slight overstatement to say that the *methods* of doing history became the ends of learning history.« (Seixas, 2017, S. 596) Sinnbildlich für dieses Verständnis stand das *Amherst Project* (1959–1972), mit dessen Hilfe Lehrkräften in Form von Sommerseminaren beigebracht werden sollte, wie sie Schüler:innen den »richtigen« Umgang mit Quellen vermitteln können (Committee on the Study of History at Hampshire College, 1969). Diese Sommerseminare waren durch Diskussionen zwischen Lehrkräften und Historiker:innen initiiert worden, in denen insbesondere die Historiker:innen, so Bruce VanSledright, für einen veränderten Umgang mit historischem Wissen plädiert hatten:

Despite the absence of a unanimous response to this question, the historians generally agreed that they cared less about students possessing a fixed body of knowledge and more about them having the capacity to work with cognitive tools that formed a critical approach to the history they might study. (VanSledright, 2010, S. 16)

Um dieser Zielsetzung nachkommen zu können, wurden neben der Durchführung von Sommerseminaren auch Lehrpläne entworfen, die die Ideen des *Amherst Project* in die Schulen tragen sollten (für allgemeine Bemerkungen zum Aufbau und Konzept der entworfenen Lehrpläne siehe Committee on the Study of History at Hampshire College, 1969, S. 23–33). Obgleich sich die praktische Umsetzung des neuen Ansatzes, namentlich die praktische Vermittlung der Lehrplaninhalte, für viele Lehrkräfte schwierig gestaltete, war das *Amherst Project* »the most notable attempt to reformulate how the subject was taught and learned« (VanSledright, 2010, S. 14) bis dato in den USA gewesen und hatte weitreichende Implikationen für die theoretische Entwicklung des historischen Denkens.

Denn obwohl das Projekt überwiegend von Lehrkräften getragen wurde, die nur über eine »marginal relationship« (Weber, 2017, S. 44) zum ortsansässigen *Amherst College* verfügten, und auch darüber hinaus kaum akademische Anbindungen besaßen, initiierte das *Amherst Project* in den kommenden Jahren Auseinandersetzungen auf universitärer Ebene, von denen insbesondere die Arbeiten von Samuel S. Wineburg zum Lesen historischer Quellen nachhaltigen

Einfluss auf die Entwicklung der Theorie zum historischen Denken hatten (Wineburg, 1991a, 1991b, 1998, 2001). Wineburg konnte die im Vergleich zu Schüler:innen unterschiedlichen Umgangsweisen mit historischen Texten von Historiker:innen nicht nur empirisch belegen, sondern fand für die Vorgehensweise der Fachleute Begriffe, die bis heute global rezipiert werden: *sourcing*, *contextualisation* und *corroboration*. Wineburg definierte die drei Begriffe wie folgt: »(a) corroboration, the act of comparing documents with one another; (b) sourcing, the act of looking first to the source of the document before reading the body of the text; and (c) contextualization, the act of situating a document in a concrete temporal and spatial context.« (Wineburg, 1991a, S. 77) Wineburg plädierte für eine Vermittlung eben jener Heuristiken und eine Anpassung von Lehrplänen und Schulbüchern, wenn Schüler:innen in der Lage sein sollten, »historical texts differently from their driver's education manuals« (1991b, S. 519) lesen zu können. Denn ähnlich wie Lee und Kolleg:innen im Rahmen des CHATA-Projekts postuliert hatten, befand auch Wineburg (2001) historisches Denken als einen *unnatural act*, der den Schüler:innen in Form einer fundierten Umgangsweise mit historischen Texten erst beigebracht werden musste. Als passenden Rahmen, um Schüler:innen diesen *unnatural act* vermitteln zu können, konzipierten Wineburg und sein Team ein Curriculum mit dem Titel *Reading Like a Historian*, das in den USA viel Anklang fand (für einen Überblick über das Curriculum siehe Digital Inquiry Group, zuletzt abgerufen am 26.08.2024).

Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von empirischen Studien zum Umgang mit historischen Quellen, die sich auf die Arbeiten von Wineburg berufen (für einen Überblick siehe beispielsweise Boxtel & Drie, 2018, S. 153; Lévesque & Clark, 2018, S. 132; Carrasco & Serrano, 2022, S. 28). Die Ergebnisse dieser Studien im Detail vorzustellen, erscheint müßig und wenig zielführend in Anbetracht der Tatsache, dass sich keine dieser Studien mit der in dieser Arbeit fokussierten Gruppe beschäftigt hat, weswegen hier kurz auf die Ergebnisse einer Metastudie von Martin Nitsche und Kolleg:innen verwiesen werden soll, die nicht nur die nordamerikanischen, sondern auch deutsche Studien zum Umgang mit historischen Quellen gesichtet haben (Nitsche et al., 2025). Dabei kommen die Autor:innen zu folgendem Schluss:

Zusammenfassend wird deutlich, dass sich anhand empirischer Studien die Medienkritik, der Medienvergleich, der Umgang mit Mediaussagen, die Kontextualisierung, die Berücksichtigung von Mediengenre und -perspektiven sowie die theoriebasierte Deutung als wesentliche Operationen des Umgangs mit historischen Medien herausarbeiten lassen. Dabei scheinen Kriterien wie die Funktionalität, Vollständigkeit, Strukturiertheit, Wissenschaftsförmigkeit, Vernetztheit, Komplexität oder Häufigkeit für die Differenzierung derartiger Operationen geeignet. (Nitsche et al., 2025, S. 200)

Geschichtsbewusstsein und historische Kompetenzen

In deutschsprachigen Ländern war und ist die Diskussion über das historische Denken eng mit dem Begriff ›Geschichtsbewusstsein‹ verknüpft. In welcher Zeit diese Auseinandersetzung jedoch begann, ist umstritten: Während viele Geschichtsdidaktiker:innen simultan zu den Entwicklungen im angloamerikanischen Sprachraum auf die 1970er Jahre als Startpunkt der Diskussionen um das Geschichtsbewusstsein verweisen (z. B. Schreiber et al., 2006; Deile, 2014; Thünnemann, 2014), verortet van Norden jene Debatte auf einen wesentlich früheren Zeitraum, nämlich auf die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg in der Weimarer Republik (2018, S. 13). Einigkeit besteht hingegen darin, dass insbesondere die in den 1970ern gestartete Thematisierung des Geschichtsbewusstseins bis heute für die Theorie der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik von zentraler Bedeutung ist. Denn die Konzeption des Geschichtsbewusstseins als Zentralkategorie der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik in jener Zeit ging mit der Vorstellung einher, dass »eine moderne Geschichtsdidaktik sich nicht nur auf den Status einer Unterrichtsfachdidaktik beschränken darf, sondern dass ihre Erkenntnis- und Forschungsinteressen weit über die Schule hinausreichen« (2018, S. 80), wie Sebastian Bracke und Kolleg:innen die Denkweise der damaligen Zeit zusammengefasst haben. Allerdings blieb zunächst unklar, was überhaupt unter ›Geschichtsbewusstsein‹ zu verstehen sei: Van Norden argumentiert, dass sowohl in der DDR als auch der BRD verschiedene Auffassungen über das Geschichtsbewusstsein miteinander konkurrierten und sich letztendlich die Interpretation von Karl-Ernst Jeismann durchsetzen konnte, weil sein Konzept »eben nicht neu war, sondern in vielen Punkten an die Tradition« angeschlossen hätte und Geschichtsbewusstsein so formalisiert worden sei, dass dieses »die althergebrachten Curricula nicht in Frage stellte«, wodurch ein weiterer Konfliktherd innerhalb der Geschichtsdidaktik der damaligen Zeit aufgelöst worden wäre (2018, S. 309–310). Federführend in dem Versuch, das Geschichtsbewusstsein als Zentralkategorie der hiesigen Geschichtsdidaktik zu etablieren, war, wie bereits aus der skizzierten Argumentation von Nordens hervorgeht, der Historiker und Geschichtsdidaktiker Jeismann. Jeismann versuchte, historisches Denken über das Zusammenspiel und die Wechselwirkungen dreier Dimensionen des Geschichtsbewusstseins zu definieren: *Analyse*, *Sachurteil* und *Wertung* (z. B. 1977, 1980, 1988, 2000). Menschen, sowohl in als auch außerhalb der Schulen, müssten in der Lage sein, historische Inhalte zu analysieren, sich mittels der Analyse ein Sachurteil über den vorliegenden Zusammenhang zu bilden und historische Inhalte darüber hinaus bewerten zu können. Hierbei ging er von einer »gegenseitigen Durchdringung« der drei Dimensionen aus, die zudem durch »affektive Besetzungen, emotional geprägte Zu- und Abneigungen« gekennzeichnet seien (Jeismann, 1978, S. 60; zitiert nach Bracke et al., 2018, S. 83). Im Kontext seiner Auffächerung des Geschichtsbewusstseins unterstrich Jeismann zudem die

Notwendigkeit, die drei Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander zu verbinden und für den Geschichtsunterricht operationalisierbar zu machen:

Er [Geschichtsunterricht] hat sich vielmehr zu begreifen als einen Teil dieser allgemeinen Arbeit der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und muß sich das Ziel setzen, die Heranwachsenden zu befähigen, mit den unterschiedlichen und in Zukunft sich stets wandelnden Angeboten historischer Deutung im Horizont ihrer Gegenwart sich auseinanderzusetzen und selber in wichtigen Fragen zu einer begründeten geschichtlichen Vorstellung zu finden – d. h., fähig zu werden zur »Geschichtsbewußtheit«. (Jeismann, 2000, S. 48)

Die Theorie des Geschichtsbewusstseins und insbesondere das Zusammenspiel der drei Zeitebenen wurden in den folgenden Jahren und Jahrzehnten maßgeblich erweitert, wobei insbesondere die Überlegungen von Rüsen für die zeitgenössische (deutschsprachige und internationale) Geschichtsdidaktik von zentraler Bedeutung waren bzw. sind (z. B. 1997, 2020). Für Rüsen vollzieht sich historisches Lernen als »Sinnbildung über Zeiterfahrung« (1997, S. 62), Geschichtsbewusstsein wird in der Rüsen'schen Lesart als Möglichkeit verstanden, historische Erzählungen vollziehen und dekonstruieren zu können. Rüsen stellt zur Operationalisierung des Geschichtsbewusstseins die bereits in der Einleitung erwähnte Typologie zur historischen Sinnbildung bzw. zum historischen Erzählen vor (traditionale Sinnbildung / traditionales Erzählen, exemplarische Sinnbildung / exemplarisches Erzählen, kritische Sinnbildung / kritisches Erzählen und generische Sinnbildung / generisches Erzählen), mithilfe derer »sich konkrete empirische Befunde des historischen Erzählens in einzelne, für die jeweilig erfolgte historische Sinnbildung maßgebliche Faktoren zerlegen« (ebd., S. 62) ließen. Einen anderen Versuch, das theoretische Konstrukt Geschichtsbewusstsein greifbarer zu machen, geht auf Hans-Jürgen Pandel (1987) zurück. Pandel unterschied in seiner Konstruktion von Geschichtsbewusstsein in die insgesamt sieben verschiedenen Bewusstseins Ebenen Zeitbewusstsein (früher – heute/morgen), Wirklichkeitsbewusstsein (real – historisch – imaginär), Historizitätsbewusstsein (statisch – veränderlich), Identitätsbewusstsein (wir – ihr/sie), politisches Bewusstsein (oben – unten), ökonomisch-soziales Bewusstsein (arm – reich) und moralisches Bewusstsein (richtig – falsch). Ähnlich zu dem Ansatz von Rüsen stellte auch Pandels Modellierung des Geschichtsbewusstseins einen Versuch dar, die einzelnen Operationen, die Menschen vollziehen müssen, um sich mit Geschichte auseinanderzusetzen, empirisch überprüfbar zu machen.

Während Pandels Überlegungen zu den verschiedenen Ebenen des Geschichtsbewusstseins in jüngeren Publikationen der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik nur selten thematisiert werden und vor allem in mehreren, momentan geltenden Fachanforderungen bzw. Lehrplänen eine Rolle spielen

(z. B. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014; Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein, 2016), werden Jeismanns und Rüsens Ausführungen über das Geschichtsbewusstsein im 21. Jahrhundert im deutschen Raum weiterhin vielfach rezipiert. Ausschlaggebend dafür ist vor allem die Tatsache, dass das »Jeismann-Rüsen-Paradigma« (Bracke et al., 2018, S. 92) in diversen erarbeiteten historischen Kompetenzmodellen, die nicht nur in Deutschland, sondern auch in Österreich und der Schweiz als Ausgangspunkt des historischen Lernens im Geschichtsunterricht fungieren (sollen), eingearbeitet worden ist. Dass es überhaupt eine so große Zahl an verschiedenen Kompetenzmodellen gibt, führen Michele Barricelli, Peter Gautschi und Andreas Körber darauf zurück, dass die »Theoriebildung zum kompetenzorientierten Lernen [...] in der Geschichtsdidaktik weniger konzentriert als kompetitiv« (2017, S. 211) verlief. Das logische Resultat dieser kompetitiven Grundhaltung ist, dass mittlerweile »mehrere Vorschläge für Kompetenzmodelle nebeneinander bestehen und miteinander in Wettstreit treten« (ebd.) und die Auswahl eines bestimmten Modells gleichermaßen für Politik (z. B. für das Ausformulieren von Bildungsplänen), Schulen (z. B. aufgrund der Unklarheit für Lehrkräfte, was genau unter einer historischen Kompetenz zu verstehen ist) und Wissenschaft (z. B. als theoretischen Bezugspunkt für empirische Forschungsansätze) verkompliziert. Barricelli und Kollegen nennen insgesamt neun Kompetenzmodelle, die im deutschsprachigen Raum Anschluss gefunden haben, und weisen zeitgleich darauf hin, dass die Kompetenzmodelle »bislang sämtlich theoretisch begründet« (ebd., S. 230) sind und eine empirische Validierung zwar machbar ist, aber noch aussteht. Ziel der Kompetenzmodelle ist es, historisches Denken in Form von Kompetenzen zu modellieren, die die Schüler:innen im Geschichtsunterricht erlernen bzw. erweitern sollen. Historisches Lernen kann erst dann vollzogen werden, so der Tenor in dem überwiegenden Teil der deutschsprachigen Kompetenzmodelle, wenn das historische Denken in Form eines sicheren Kompetenzeinsatzes eingeübt und angewandt worden ist, wie Trautwein und Kolleg:innen erklären:

Lernen kann also nicht mehr als die Übernahme eines grundsätzlich (wenn auch nicht vollständig) objektiven, für alle gleichermaßen gültigen Wissensbestandes gedacht und organisiert werden. Vielmehr zielt Lernen auf die Befähigung zu eigenständigem Vollzug der Operationen historischen Denkens. Erworben werden die dafür notwendigen Kompetenzen an begründet ausgewählten Inhalten und Themen. (Trautwein et al., 2017, S. 24)

Empirische Studien, die sich mit historischen Kompetenzen von Schüler:innen befassen, stehen, wie bereits erwähnt, bisher noch weitestgehend aus. Zwar wurde im Rahmen des Projekts *Historical Thinking – Competencies in History* (HiTCH) ein Instrument für die Messung historischer Kompetenzen, die sich am

FUER-Modell orientieren (ausführlicher zu FUER Kapitel 3.4.2), entwickelt, mit dessen Hilfe »historisches Denken in psychometrisch ›sauber‹ konstruierten standardisierten Aufgaben erfasst werden kann« (ebd., 2017, S. 116), jedoch fehlt es noch an breitangelegten Studien, die sich um eine Messung historischer Kompetenzen bemühen.

Historical Thinking Concepts

Einen Versuch der Synthese und Erweiterung bisheriger Ideen zum historischen Denken unternahmen in den späten 2000er und frühen 2010er Jahren der kanadische Geschichtsdidaktiker Seixas und sein Team durch die Erarbeitung der sogenannten *Historical Thinking Concepts* (Lévesque, 2009; Seixas, 2009, 2017; Seixas & Morton, 2013). Seixas beschreibt den Einfluss der drei Schulen auf das kanadische Modell wie folgt:

The model of historical thinking was developed – pragmatically, like the American and British – in order to be communicable and intelligible to teachers and their students, and yet rich enough (like the German) to lead them into explorations of fundamental epistemological and ontological problems of history. (Seixas, 2017, S. 597)

Seixas und Tom Morton stellen in ihrer Monographie *The Big Six: Historical Thinking Concepts* (2013) insgesamt sechs Konzepte vor, um die Interaktionen von Menschen mit Geschichte zu beschreiben. Um historisch denken zu können, sei es notwendig, eine historische Signifikanz (*Historical Significance*) zu etablieren. Damit ist gemeint, dass Personen in der Lage sein sollen, signifikante historische Ereignisse zu benennen und zu erklären, warum gerade diese und nicht andere Ereignisse von Relevanz sind (ebd., S. 12–39). Außerdem müssten Lernende in der Lage sein, Kontinuität und Wandel (*Continuity and Change*) zu identifizieren (ebd., S. 74–101) und Ursache und Wirkung (*Cause and Consequence*) zu analysieren (ebd., S. 102–135). Seixas und Morton beziehen sich bei der Herleitung dieser drei Konzeptes explizit auf die *second order concepts* von Lomas und Lee, die ebenfalls für eine Vermittlung der Konzepte *continuity and change*, *cause and consequence* sowie *significance* plädieren. Für das Konzept ›Nutzen von Quellen‹ (*Evidence*) schließen die beiden Historiker hingegen an den Überlegungen Wineburgs über *sourcing*, *contextualisation* und *corroboration* an, plädieren aber für eine Erweiterung der Ideen (ebd., S. 40–73). Die Trias von Wineburg impliziere, dass »sources simply appear before me to be analyzed«, und ignoriere »first, the questions or lines of inquiry, whose answers might be provided or enriched by those sources; and second, what I already know about the context of the sources.« (Seixas, 2017, S. 599) Demzufolge sei der ›richtige‹ Umgang mit Quellen auch immer ein Produkt der Wechselwirkung zwischen Gegenwart und Vergangenheit sowie der historischen Disziplin und dem Alltag. Explizite Bezüge zur Theorie Jeismanns zum Geschichtsbewusstsein finden sich

hingegen in den beiden Konzepten *Historical Perspectives* (Seixas & Morton, 2013, S. 136–167) und *The Ethical Dimension* (ebd., S. 168–214). Das Bedenken historischer Perspektiven meint in den Überlegungen von Seixas und Morton den Versuch, das Verhalten historischer Personen nachzuvollziehen und verstehen zu können und spiegelt somit Überlegungen zum Sachurteil bei Jeismann wider. Das Verstehen der ethischen Dimension der historischen Interpretation meint wiederum die Fähigkeit, nicht anachronistisch die Handlungen historischer Figuren zu bewerten und schließt somit an die Jeismann'schen Ideen zum Werturteil an.

Genau wie mit Hinblick auf die historischen Kompetenzmodelle im deutschsprachigen Raum, steht auch im kanadischen Kontext eine empirische Validierung der theoretischen Ideen noch größtenteils aus, wenngleich sie sich auf verschiedene Konzepte auf Konstrukte beziehen, die – wie im Verlauf dieses Kapitels gezeigt – bereits beforscht worden sind. Bisher gibt es jedoch nur einige wenige kanadische Studien, die sich explizit damit beschäftigen, die vorgeschlagenen *Historical Thinking Concepts* hinsichtlich ihrer Rolle für das Lernen und Denken von Schüler:innen zu evaluieren (z. B. Peck & Seixas, 2008; Ercikan & Seixas, 2015).

Historical Reasoning

Die niederländische Diskussion rund um das historische Denken wird seit nunmehr knapp zwei Jahrzehnten von der Idee des *Historical Reasoning* dominiert und findet zunehmend Berücksichtigung im internationalen Diskurs (Gómez-Carrasco et al., 2022). Die Überlegungen zum *Historical Reasoning* gehen auf ein Modell von van Drie und van Boxtel zurück, die analog zu ihren kanadischen Kollegen Prozesse des historischen Denkens mittels sechs Konzepten modellieren (Boxtel & Drie, 2004; Drie & Boxtel, 2008). In einer neueren Version ihres Modells haben van Boxtel und van Drie den sechs Konzepten noch drei Typen hinzugefügt, auf die sich *Historical Reasoning* beziehen kann: Demnach versucht *Historical Reasoning* »justifiable conclusions about processes of continuity and change, causes and consequences, and/or differences and similarities between historical phenomena or periods« (2018, S. 151) herzustellen, indem historische Fragen gestellt, historische Kontextualisierungen vorgenommen, Argumente geliefert sowie *historische Konzepte*, Meta-Konzepte und Quellen benutzt werden (ebd., S. 152). Die beiden Autorinnen inkorporieren demnach, wie sie selbst erklären, Ideen der *First* und *Second Order Concepts* sowie der *Historical Literacy* (ebd., S. 155–160). Doch wenngleich verschiedene Ideen über das historische Denken aus dem angloamerikanischen Verständnis in die Modellierung des *Historical Reasoning* miteinfließen, argumentieren die beiden Autorinnen, dass *Historical Reasoning* im Gegensatz zur Darstellung vom historischen Denken in vergleichbaren Ansätzen zielgerichteter sei:

Historical reasoning is a blend of subskills that are each complex, such as explaining, asking historical questions, historical contextualization, and the ability to investigate historical sources. Many of these historical reasoning skills are also conceptualized as historical thinking skills. Historical reasoning, however, is a coherent set of historical thinking activities which together lead to a conclusion and includes argumentation processes, such as the assessment of claims and arguments. (ebd., S. 167)

Generell würde ihr Ansatz mehr Wert darauflegen, die aktive Rolle der Lernenden zu betonen, während andere Konzepte, zu denen die Autorinnen auch die Theorie des Geschichtsbewusstseins zählen, »more general abilities and attitudes« (Drie & Boxtel, 2008, S. 89) in den Blick nehmen würden.

Mittlerweile sind einzelne Teilaspekte des *historical reasoning* empirisch untersucht worden. In einem Überblick über die bisherige niederländische Forschung thematisiert van Boxtel insgesamt drei verschiedene Bereiche, denen in den vergangenen Jahren vermehrt Aufmerksamkeit gewidmet wurde: die Rolle historischer Fragen für das historische Denken, die Wirksamkeit direkter Instruktionen für den Aufbau als notwendig angesehenen strategischen Wissens sowie der Nutzen von Scaffolds für *historical reasoning* (Boxtel, 2019, S. 278–284). Im Kontext der Erforschung der historischen Fragen wurde beispielweise offenkundig, dass evaluative historische Fragen einen höheren Effekt auf die Qualität von Schüler:innentexten haben als deskriptive historische Fragen (z. B. Drie, 2005). Ferner konnte eine Studie von Albert Logtenberg (2012) zeigen, dass das Formulieren historischer Fragen unmittelbar mit »historical interest, prior knowledge, affect and historical reasoning« (Boxtel, 2019, S. 279) zusammenhängt. Hinsichtlich der Wirksamkeit direkter Instruktionen für das *historical reasoning* konnte eine Studie von Gerhard Stoel, van Drie und van Boxtel (2017) veranschaulichen, dass die Vermittlung von »explicated second-order concepts and modeled strategies connected to historical causation« (Boxtel, 2019, S. 282) einen messbaren Effekt auf die Qualität der historischen Argumentationen hatte und mit Blick auf den Nutzen von Scaffolds konnte die bereits genannte, von van Drie (2005) angefertigte Studie erste Hinweise darauf geben, dass insbesondere das Arbeiten mit Matrizen – im Vergleich zu den zwei anderen getesteten Scaffolds Diagrammen und Listen – Schüler:innen beim *historical reasoning* unterstützen kann.

2.3.2 Inklusive Perspektiven auf historisches Denken

Wie anhand des Diskurses über das historische Denken zu sehen ist, haben bisherige Modellierungen des Phänomens primär die individuellen kognitiven Fähig- und Fertigkeiten der Lernenden fokussiert. Zentral für alle Überlegungen über das historische Denken sind spezifisch historische Denkopoperationen, die

von Schüler:innen im Geschichtsunterricht eingeübt und verinnerlicht werden sollen. Der knappe Überblick über bisherige empirische Arbeiten verdeutlicht, dass Schüler:innen durchaus dazu in der Lage scheinen, bestimmte historische Denkopoperationen zu vollziehen, wenngleich in mehreren Zusammenhängen theoretische Annahmen über das historische Denken noch nicht (hinreichend) überprüft worden sind. Wie bereits in den einführenden Worten dieser Arbeit erklärt, ist die Fokussierung auf individuell einzuübende Denkopoperationen in den vergangenen Jahren im Kontext inklusiver Theoriebildung vermehrt in die Kritik geraten. Insbesondere Völkel kritisiert die kognitivistische Auslegung der Theorie über das historische Denken scharf. Ausgehend von ihrer explizierten Kritik an der exkludierenden Konzeption des Geschichtsbewusstseins weist Völkel darauf hin, dass sämtliche Theorien, die als Grundlage auf kognitiv fähige Menschen rekurrieren, wenig zielführend seien, um allen Schüler:innen einen inklusiven Geschichtsunterricht zu ermöglichen:

Wie schon im Zusammenhang der gesellschaftsvertraglichen Theoriebildung haben wird [sic!] es auch in der geschichtsdidaktischen Theoriebildung mit einem strukturellen Defizit zu tun: Die geschichtsdidaktische Theorie sieht einen Menschen, der an der Hürde ›fähiger Mensch‹ scheitert, gar nicht vor. (Völkel, 2017, S. 56)

Zwar bewertet Völkel den Ansatz, »Gleichheit bei den Inhalten, aber Differenzierung in Bezug auf die Aneignungsebenen« (ebd., S. 55) als nützlich, um einen inklusiven Geschichtsunterricht zu gestalten, sieht hierin aber keine Lösung für bestimmte Gruppen von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten, die über keine (erkennbaren) verbalsprachlichen Fähigkeiten verfügen (siehe ausführlicher für eine Definition dieses Personenkreises z. B. Bernasconi, 2023). Die vermeintliche Unvereinbarkeit von geschichtsdidaktischer Theoriebildung und bestimmten Gruppen von Menschen mit Lernschwierigkeiten wurde auch von anderen Autor:innen thematisiert. Rein verweist in ihrer Dissertation in Anlehnung an Völkel darauf, dass die grundlegenden Theoriekonzepte der Geschichtsdidaktik »dominant mit hochkomplexen kognitiv-sprachlichen Aspekten« (2021, S. 31) verbunden seien und folglich vor allem Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten marginalisiert werden würden. Und auch Barsch hat jüngst die Problematik, die Schüler:innen ohne erkennbare verbalsprachliche Artikulationsmöglichkeiten für die geschichtsdidaktische Theorie bedeuten, angesprochen: »Bislang ungeklärt ist die Frage, wie Schüler*innen ohne erkennbare Kommunikationsfähigkeiten (weder verbale noch alternative Kommunikation über Gebärden, Talker, Piktogramme etc.) am Geschichtsunterricht selbstbestimmt teilhaben können.« (Barsch, 2023, S. 245)

Für die vorliegende Arbeit ergibt sich aus der bisherigen Theoriebildung zum historischen Denken und der vorgebrachten Kritik hinsichtlich ihrer Vereinbarkeit mit den Partizipationsmöglichkeiten von Schüler:innen mit Lern-

schwierigkeiten am Geschichtsunterricht bzw. der historischen Bildung im Allgemeinen vor allem die Frage, ob bzw. inwieweit eine Modellierung der historischen Konstruktionsprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten ausschließlich über individuelle historische Denkopoperationen erfolgen kann. Zur Auseinandersetzung mit den historischen Konstruktionsprozessen beschränkt sich die Arbeit folglich nicht ausschließlich auf bisherige Theorien zum individuellen historischen Denken, sondern fußt auf mehreren, in den letzten Jahren entwickelten Ideen zur Herstellung eines inklusiven historischen Lernens, die sich um eine Erweiterung der Theoriebildung des historischen Denkens aus einer inklusiven Perspektive bemüht haben. Konkret geht es dabei um die Ansätze der Subjektorientierung, Leiblichkeit und des intersubjektiven historischen Lernens, die im Folgenden näher vorgestellt werden.

2.3.2.1 Subjektorientierung als Erweiterung des individuell-kognitivistischen Paradigmas

Die Forderung nach einer Subjektorientierung hat in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik mittlerweile »breiten Anklang« (2021, S. 12) gefunden, wie Thomas Hellmuth, Christine Ottner-Diesenberger und Alexander Preisinger kürzlich angemerkt haben. Zwar wendete sich die Geschichtsdidaktik erst in den 2010er Jahren verstärkt der Subjektorientierung zu, allerdings handelt es sich bei dem Konzept laut mehreren Geschichtsdidaktikern um kein gänzlich neues innerhalb des disziplinären Diskurses: Markus Bernhardt etwa verortet die Anfänge der Überlegungen über einen subjektorientierten Geschichtsunterricht auf die »vorcurriculare[n] Zeiten« (2015, S. 132) der 1960er Jahre und auch Wolfgang Hasberg charakterisiert die Subjektorientierung mehr als einen konstanten Wegbegleiter der Geschichtsdidaktik denn als neuauftretendes Phänomen der vergangenen Jahre:

Die Rolle des Subjekts wurde im geschichtsdidaktischen Diskurs allerdings von jeher betont, wenn etwa tiefenpsychologische Aspekte (P. Schulz-Hageleit), wenn die Anknüpfung an den subjektiven Erfahrungsbezug zum Plädoyer erhoben, der subjektive Geltungsanspruch des Willens neben dem Willen zum historischen Verstehen gesetzt oder Geschichte als Bedingung und Elixier des Lebens, Geschichte als Bildung, betrachtet wurde. (Hasberg, 2015, S. 149)

Trotz dieser Kontextualisierungsversuche ob des Beginns der Thematisierung im geschichtsdidaktischen Diskurs ist unbestreitbar, dass der Subjektorientierung seit den beginnenden 2010er Jahren verstärkt in den Fokus der Geschichtsdidaktik gerückt ist, insbesondere im Kontext der Auseinandersetzung mit Inklusion. Auch wenn die 2015 von Völkel vorgebrachte Kritik, dass »bislang nicht eindeutig geklärt ist, wer oder was das ›Subjekt‹ im Geschichtsunterricht ist und

was das ›Objekt‹ (2015, S. 73), auch knapp ein Jahrzehnt später noch nicht vollends aufgelöst worden ist, wie Manuel Köster (2022) in einer Rezension zum Sammelband *Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik?* (2021) angemerkt hat, ist kaum zu leugnen, dass sich »im geschichtsdidaktischen Diskurs zunehmend die Erkenntnis, dass Geschichtsunterricht dann erfolgreich ist, wenn er das lernende Subjekt fokussiert« (Barsch et al., 2020a, S. 9), durchgesetzt hat.

Als allgemeindidaktischer Bezugspunkt für die geschichtsdidaktische Theoriebildung zur Subjektorientierung wurde von vielen Autor:innen auf die sogenannte ›Schüler:innenorientierung‹ verwiesen. Zwar ist eine definitorische Annäherung an den Begriff der Schüler:innenorientierung nicht einfach, da dieser seit den 1970ern »verschiedenste Konjunkturen und Erweiterungen erlebt, so dass weder in der Allgemeinen Didaktik noch in der Geschichtsdidaktik eine präzise Definition gegeben werden kann« (Kühberger, 2015, S. 15), erscheint hier aber dennoch notwendig, um die Ideen der und den Diskurs über die Subjektorientierung nachvollziehbar darstellen zu können. Benjamin Vötterle beschreibt Schüler:innenorientierung etwa in Anlehnung an Ideen des Schulpädagogen Werner Wiater als ein Unterrichtsverständnis, das »die Lehrerzentriertheit zugunsten eines Unterrichts [aufgibt], der vom Schüler her, mit dem Schüler zusammen und auf den Schüler hin geplant und gestaltet ist« (2007, S. 4). Die Aufgabe einer Lehrkraft besteht demnach in einem schüler:innenorientierten Unterricht primär darin, Schüler:innen passende Möglichkeiten zu eröffnen, sich gleichermaßen auf inhaltlicher Ebene mit einem Lerngegenstand produktiv auseinanderzusetzen als auch auf persönlicher Ebene die Entwicklung demokratiefreundlicher Wertvorstellungen anzuregen. Schüler:innen werden in einem schüler:innenorientierten Unterricht nicht mehr als die »bloßen Adressaten eines Informationstransports« verstanden, sondern sollen stattdessen »zu selbstständiger Informationsbeschaffung und -verarbeitung angeleitet werden.« (Köck, 2000, S. 213; zitiert nach Kühberger, 2015, S. 16) Als passende Möglichkeiten werden hierbei Zugänge beschrieben, die an die Interessen und motivationalen Begebenheiten der Schüler:innen anschließen. Prägend für dieses Verständnis sind die Begriffe der ›Individualisierung‹ und ›Differenzierung‹. Verknüpft formuliert wird unter Individualisierung die Anpassung eines Lerngegenstandes an die individuellen Lernbedürfnisse von Schüler:innen und unter Differenzierung die Summe von methodischen und didaktischen Entscheidungen, um dem individuellen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden, verstanden (siehe ausführlicher zu den beiden Konzepten im geschichtsdidaktischen Kontext Kühberger & Windischbauer, 2013).

Obleich die Subjektorientierung in der geschichtsdidaktischen Lesart durchaus Rückbezug zur Schüler:innenorientierung nimmt, setzt sich doch andere Akzentuierungen, wie Kühberger und Schneider-Reisinger herausgearbeitet haben:

Die Subjektorientierung, wie sie hier verstanden wird, nimmt durchaus diese Impulse [der Schüler:innenorientierung] auf, fokussiert aber verstärkt das historische Lernen der Subjekte, indem persönliche und lebensweltliche Bedeutsamkeiten als Auslöser von Bereitschaften, Wahrnehmungen und Denkakten gelten und die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte selbst wieder als diagnostisch zu betrachtende Manifestationen gelten, um zu fördern und zu fordern. Dabei gilt es aber auch die in den Vorstellungswelten der lernenden Subjekte lagernden subjektiven mentalen Strukturen evidenzbasiert aufzugreifen und weiterzuentwickeln. (Kühberger & Schneider-Reisinger, 2020, S. 31)

Eine subjektorientierte Geschichtsdidaktik kann demzufolge als eine Zielvorstellung verstanden werden, die »Schüler/-innen mit ihrem je individuellen historischen Orientierungsbedürfnis und persönlichen Lernvoraussetzungen in den Mittelpunkt der geschichtsdidaktischen Bemühungen stellen möchte« (Ammerer et al., 2015, S. 6) und die Lehr- und Lerninteressen von Schüler:innen als Ausgangspunkt für das historische Denken begreift: Formen des historischen Denkens sollten demnach nicht losgelöst von individuellen Prägungen, sondern mit ihnen zusammen gedacht werden, um »nicht nur zu behaupten, dass man die Schüler/-innen dort abholt, wo sie stehen, sondern dies je individuell auch über evidenzbasierte Zugänge gewährleistet« (Kühberger, 2015, S. 21). Für den Geschichtsunterricht sollten daher die »biografischen und damit identitätsbeeinflussenden und -konkreten Prägungen der Lernsubjekte zentrale Ausgangspunkte für das historische Lernen« (ebd., S. 27) sein, die den lernenden Subjekten die (Weiter-)Entwicklung des historischen Denkens ermöglichen:

Eine subjektorientierte Geschichtsdidaktik, dies kann soweit festgestellt werden, nimmt zwar Stränge der Diskussion rund um die Schülerorientierung auf, will jedoch historisches Denken bzw. historisches Lernen an die denkenden Subjekte rückbinden und dies im doppelten Sinn: Einerseits über persönliche und damit lebensweltliche Bedeutsamkeiten als Auslöser von historischen Denkakten und Bereitschaften, welche andererseits gleichzeitig die subjektiven mentalen Strukturen (= die das historische Denken eines Subjekts strukturierenden Konzepte und Vorstellungswelten) evidenzbasiert aufgreifen und weiterentwickeln. (ebd., S. 24)

Diese Vorstellung der gegenseitigen Bedingung von Subjektorientierung und dem historischen Denken findet sich nicht nur in den Ausführungen von Kühberger. Zum Beispiel betont auch Johannes Meyer-Hamme die Notwendigkeit von Reflexionen über die Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Denken, wenn er schreibt: »Subjektorientierung ist [...] ein fundamentales Moment historischen Denkens und Lernens, d.h. es ist immer auch subjektiv geprägt und zugleich in Geschichtskultur eingebettet.« (2021, S. 17)

Gemein ist all diesen Explikationen, dass historisches Denken in den bisherigen Überlegungen über Subjektorientierung als ein primär kognitiver, individueller Prozess verstanden wird; ein Verständnis, das, wie weiter oben skizziert,

im Zuge der Theoriebildung einer inklusiven Geschichtsdidaktik mitunter kritisiert worden ist. Nichtsdestotrotz bilden die geschichtsdidaktischen Ideen zur Subjektorientierung eine Erweiterung der theoretischen Ansätze zum historischen Denken. Schließlich fordert das Mitdenken der individuellen Prägungen als Ausgangspunkt historischen Lernens implizit zu einem »Umdenken auf, historisches Denken in seiner Vielfalt wahrzunehmen und verschiedene Zugangswege zur Vergangenheit als möglich und/oder gleichberechtigt anzuerkennen« (2020a, S. 12), wie Barsch und Kolleg:innen eine der Zielvorstellungen einer inklusiven Geschichtsdidaktik beschreiben. Konkret würde ein solch subjektorientierter Zugang zum historischen Denken verlangen, dass historische Denkopoperationen weniger eng und komplex definiert werden, wie es mitunter in den skizzierten theoretischen Ansätzen zum historischen Denken der Fall ist. Vielmehr sollten auch basalere Formen des historischen Denkens als solche gedeutet werden, wie kürzlich Kühberger gefordert hat. Kühberger kritisiert, dass bisher zu viel Wert auf das vergleichsweise hohe Niveaus des historischen Denkens gelegt worden sei, dass die historischen Kompetenzvorschläge »wissenschaftsorientiert angelegt« wären und bisher »kaum die Beschäftigung mit Aneignungsprozessen auf ›basalem Niveau« – letztlich mit alltäglichen Formen eines Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte« evoziert hätten (2024, S. 47). Solchen Denkopoperationen sollte jedoch ein »Eigenwert für das Verstehen eines Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte [zugestanden werden], aus dem Erkenntnisse für Prozesse historischen Denkens und Lernens gewonnen werden können« (ebd., S. 48), so Kühberger weiter. In eine ähnliche (wenn auch von traditionellen Konzepten der Geschichtsdidaktik abweichende) Richtung wie die Ausführungen Kühbergers zielen auch die Ideen von Völkel zur Leiborientierung, die im kommenden Unterkapitel besprochen werden.

2.3.2.2 Leiborientierung als Gegenentwurf des individuell-kognitivistischen Paradigmas

Der bis dato neueste Ansatz zur Entwicklung einer inklusiven Geschichtsdidaktik bezieht sich auf phänomenologische Überlegungen zur Leiblichkeit. In der Phänomenologie wird mit den Begriffen der Leiblichkeit und des Leibes versucht, sich dem Zusammenspiel von Körper und Bewusstsein zu nähern. Obgleich eine Auseinandersetzung mit dem Dualismus von Körper und Bewusstsein bis in die Antike zurückreicht (Alloa, 2019a; Heimerl, 2019), werden die Anfänge des phänomenologischen Leiblichkeitsdiskurses zumeist im beginnenden 20. Jahrhundert ausgemacht. Als wichtige Vertreter der phänomenologischen Auseinandersetzung mit Leiblichkeit gelten unter anderem Edmund Husserl (z. B. Husserl, 2023), Maurice Merleau-Ponty (z. B. Merleau-Ponty, 2010) und Bernhard Waldenfels (z. B. Waldenfels & Giuliani, 2000). Eine tiefer-

gehende Auseinandersetzung mit den Theoremen der jeweiligen Autoren ist an anderer Stelle bereits geleistet worden und soll hier nicht wiederholt werden (z. B. Dodd, 1997; Soentgen, 1998; Fischer et al., 2001; Moran, 2012; Alloa, 2019b; Alloa & Depraz, 2019; Andermann, 2019; Kristensen, 2019; Sternagel, 2019). Vielmehr geht es darum, die grundsätzlichen Ideen des leibphänomenologischen Ansatzes zu skizzieren, auf die sich geschichtsdidaktische Überlegungen, insbesondere die von Völkel, beziehen, um deren beschriebenen Potenziale für einen inklusiven Geschichtsunterricht kontextualisieren zu können.

Ausgangspunkt der phänomenologischen Überlegungen ist eine Kritik an dem cartesianischen Verständnis der Beziehung von Körper und Geist. Der auf René Descartes zurückgehende Cartesianismus unterscheidet zwischen einer *res extensa*, einem Bereich der physischen Dinge, und einer *res cogitans*, einem Bereich des Denkens (Specht, 2017). Der Mensch wird in diesem dualistischen Verständnis als gespaltenes Wesen verstanden, wie Völkel erklärt: »Sein Körper gehört in den Bereich der Natur und reiht ihn hier ein als Spezies. Sein Gehirn jedoch, das sich im Verlauf der Evolution immer weiterentwickelt hatte, macht ihn zu einem denkenden Wesen.« (Völkel, 2017, S. 62) Phänomenologen wie Husserl, Merleau-Ponty und Waldenfels kritisierten die dualistische Vorstellung von Decartes und begründeten ihre Position mit der angenommenen Existenz des Leibes, der eine Art Verbindung zwischen Körper und Geist darstellen würde. Die Leibphänomenologie wird von Vertreter:innen gemeinhin als »Korrektiv am Körper-Geist-Dualismus« (Alloa & Depraz, 2019, S. 8) verstanden und geht von einer sogenannten Körper-Leib-Differenz aus, bei der man zwischen einem materiell vorliegenden Körper und einem Leib, in dem physisches Erleben greifbar wird, unterscheidet:

Mit dem Leibbegriff wird eine Dimension körperlichen Daseins benannt, die nicht in einem objektivistischen oder materialistischen Körperverständnis aufgeht, sondern aufs engste mit der Kategorie der Erfahrung verbunden ist. Gerade hierhin steht er zu jeder Reduktion der Leiblichkeit auf die Ausdehnung eines Körpers bzw. die Idee einer Körpermaschine quer und eröffnet damit eine theoretische Perspektive, deren Tiefendimension noch immer nicht hinreichend abgeschritten wurde [...]. (Alloa et al., 2019, S. 1)

Die Körper-Leib-Differenz wird mitunter mittels des von Merleau-Ponty vorgebrachten Beispiels des Phantomglieds verdeutlicht. Ein Phantomglied beschreibt eine fehlende Extremität, die laut betroffenen Personen nach der Amputation weiterhin wahrgenommen wird und mitunter zu sogenannten Phantomschmerzen führt (ausführlicher dazu z. B. Kaur & Guan, 2018). Merleau-Ponty (2010) argumentiert, dass sich ein solches Phantomglied »weder seelisch als Verdrängung des Verlustes, noch körperlich als fortbestehende Aktivität der Nervenbahnen, umfassend beschreiben« (Wendt, 2015, S. 101) ließe und führt als

Begründung für dieses Phänomen an, dass das amputierte Glied nach wie vor im sogenannten habituellen Leib verankert sei. Ausdrucksformen des habituellen Leibs können demnach beispielsweise Bewegungen eines amputierten Arms beim Klavierspielen oder Autofahren sein. Laut Anna Orlikowski »konstituiert und positioniert sich der Leibkörper durch eine Vielzahl von habituellen Verhaltensweisen« (2019, S. 127), die in einer Übernahme (oder dem Fortbestehen) von Gesten und Gedanken zum Ausdruck kommt. Thomas Fuchs (2012) spricht in diesem Zusammenhang von dem Leibgedächtnis, das in der Gedächtnisforschung als implizites Gedächtnis beschrieben wird. Laut Fuchs werden im leiblichen Gedächtnis prozedurale, situative, zwischenleibliche, inkorporative und traumatische Wissensbestände gespeichert, die jeweils »verschiedene Phänomene des Leibgedächtnisses« (ebd., S. 104) repräsentieren. Der Leib wird folglich von vielen Phänomenolog:innen als »Wahrnehmungsorgan« (Alloa et al., 2019, S. 2) verstanden, das zur Orientierung in der Welt essenziell ist.

Dass der leibphänomenologische Ansatz auch für die Geschichtsdidaktik produktiv sein kann, wurde erstmals von Völkel im Rahmen ihrer Überlegungen zu einer inklusiven Theorie für den Geschichtsunterricht verdeutlicht. Völkel versteht den Leib in Anlehnung an die Ausführungen von Merleau-Ponty zum habituellen Leib als Bindeglied zwischen menschlicher Psyche und Physis, die »so miteinander in Beziehung gesetzt werden können, dass beide in die Existenz integriert werden, um sich von hier aus der Welt zuzuwenden« (2017, S. 70). Sie charakterisiert ihn als Schnittstelle, in der »Geist und Körper, Kultur und Natur im Menschen ineinander übergehen« (ebd., S. 69). Für Völkel bildet der leibphänomenologische Ansatz eine sinnvolle Möglichkeit, die bisher ihrem Verständnis nach rein kognitivistische geschichtsdidaktische Theorie gleichermaßen zu erweitern und zu kritisieren. Sie bemängelt insbesondere, dass die kognitive Reflexivität, die »im Paradigma des reflektierten Geschichtsbewusstseins zum Ausdruck« (ebd., S. 74) kommt, zu kurz greife, um die menschliche Auseinandersetzung mit Geschichte zu beschreiben. Vielmehr müsse die Notwendigkeit der leiblichen Reflexivität Einfluss auf geschichtsdidaktische Überlegungen nehmen, um historische Erfahrungen allumfassend beschreiben zu können: »Im Leib [...] sitzt eine qualitativ andere historische Erfahrung, als über die reine Kognition erfasst werden kann.« (ebd., S. 75) Diese »qualitativ andere historische Erfahrung« begründet Völkel mit den Konzepten des ›orientierten Raums‹ und der ›orientierten Zeit‹. Als orientierten Raum beschreibt Völkel die Handlungen eines jeden in einem für ihn bedeutsamen Raum, für das es keine kognitiven Anstrengungen bedarf. Leibliche Reflexivität zeige sich demnach »als plausibles Handeln im konkreten Raum« (ebd., S. 82) und sei allen Menschen unabhängig von ihren kognitiven Voraussetzungen durch Bewegungen möglich. Das Handeln setze in der leibphänomenologischen Logik also vor dem Denken ein und konterkarriere somit den zentralen Gedanken in der geschichtsdidakti-

schen Theorie, dass »das historische Denken dem klugen, als zukunftsfähigen gedachten Handeln vorausgeht« (ebd., S. 81). Mit der Idee des orientierten Raums und der Priorität des Handelns gegenüber dem Denken einher geht das Konzept der orientierten Zeit. Für Völkel sollte nicht die Auseinandersetzung mit Geschichte, sondern mit Zeit in den Fokus der Geschichtsdidaktik rücken. Sie plädiert dafür, den »Unterschied des Erlebens von Zeit und des Nachdenkens über die Zeit in den Mittelpunkt der geschichtsdidaktischen Theoriebildung zu stellen« (ebd., S. 94) und dadurch Geschichte biographisch bedeutsamer werden zu lassen. Ziel müsse es sein, die jedem Individuum inhärente orientierte Zeit produktiv nutzbar zu machen, um einen Geschichtsunterricht zu ermöglichen, der an die Lebenswelt der Schüler:innen anschließt. Im Zentrum des Geschichtsunterrichts sollte folglich nicht das kognitivistische reflektierte Geschichtsbewusstsein stehen, das von den Menschen eine Reflektion über die für ihn unerhebliche historische Zeit verlangen würde, sondern die Thematisierung des inneren Zeitbewusstseins:

Worum wir uns also derzeit in der Geschichtsdidaktik viele Gedanken machen ist, wie wir ein wissenschaftliches Konzept, nämlich Geschichte, so aufbereiten können, dass das bei den Schüler*innen unterstellte Geschichtsbewusstsein reflektierter und selbstreflexiver werden kann. [...] Ein Geschichtsbewusstsein, wie wir es in der Geschichtsdidaktik dem einzelnen Menschen unterstellen, gibt es nicht (zumindest dann nicht, wenn man den phänomenologischen Einlassungen zum inneren Zeitbewusstsein Plausibilität zuerkennen kann). Der Mensch bringt dafür etwas mit, das es in der Geschichtsdidaktik derzeit nicht gibt – eine *orientierte Zeit*. (ebd., S. 95 [Hervorhebung im Original])

Um sich der orientierten Zeit theoretisch nähern zu können, verweist Völkel auf die von Husserl geprägten Begriffe der ›Retention‹, ›Protention‹ und ›Urimpression‹. Als Urimpression wird demnach die erstmalige Sinneswahrnehmung eines Phänomens bezeichnet, als Retention die primäre Erinnerung an die Urimpression und als Protention die Erwartung, dass die Sinneswahrnehmung anhält (ebd., S. 98–99). Das Zusammenspiel dieser drei Phänomene begreift Völkel als Basis des inneren Zeitbewusstseins und somit der orientierten Zeit: »Urimpression, Retention und Protention überlagern sich im inneren Zeitbewusstsein, sie äußern sich als Erleben von Dauer und bilden damit die Grundlage meiner orientierten Zeit.« (ebd., S. 100) Grundlage von Völkels Überlegungen über eine leibphänomenologisch ausgerichtete Geschichtsdidaktik ist also die Überzeugung, dass die subjektiven Erlebnisse Ausgangspunkt einer geschichtsdidaktischen Theorie sein müssten, denn ohne »Erleben gibt es [...] auch kein inneres Zeitbewusstsein.« (ebd., S. 101) Erst eine Wiedererinnerung dieser Erlebnisse würde es Menschen möglich machen, sich produktiv mit Zeit auseinanderzusetzen:

Zusammenfassend gesagt, ermöglicht uns die Retention die Wahrnehmung von Dauer und die Wiedererinnerung die [sic!] der Kontinuität und Konstanz und damit den Objektcharakter zeitlicher Phänomene. Eine erfahrungsgesättigte Zukunft ist uns vom Leib her gesehen damit aufgrund unseres Zeitbewusstseins auch ohne narrativierte Geschichte möglich. (ebd., S. 105)

Aus ihren Überlegungen über die leibliche Reflexivität, den orientierten Raum und die orientierte Zeit formuliert Völkel Anforderungen an eine historische Bildung, die sich an leibphänomenologischen Ideen orientiert. So sollte eine solche unter anderem die Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt ihrer Bildungsansätze stellen, den Aufbau eines retentionalen Bewusstseins fördern und den Dialog über Geschichte als einen Grundpfeiler ihrer Vermittlungsversuche betrachten (ebd., S. 152–154). Erst eine Orientierung an diesen Prinzipien könne eine Geschichtsdidaktik inklusiv werden lassen, da durch eine leibphänomenologische Theoriebildung wirklich alle Menschen in historische Bildungsprozesse miteinbezogen werden könnten. Denn für Völkel fungiert der leibphänomenologische Ansatz und die mit ihm verbundenen Ableitungen als eine Art universeller Bezugsrahmen, der für sämtliche Menschen, unabhängig von möglichen Behinderungsformen, gilt:

Jeder Mensch, der lebt, *erlebt* sich seine Lebenswelt in der gleichen Weise: Indem er sich in dieser *intentional bewegt*, macht er *Wahrnehmungen*, die sein *retentionales Bewusstsein*, sein inneres Zeitbewusstsein, bereichern. Immer hat der Mensch damit Vergangenheits- und Zukunftsbezüge, Retentionen in Form eines soeben gewesen und gleichzeitig eines sogleich werdens. Dies gilt gleichermaßen für Menschen mit komplexen Behinderungen wie auch für hoch begabte Menschen. (ebd., S. 155 [Hervorhebungen im Original])

Völkels Theorie stellt nicht weniger als eine »Fundamentalkritik am derzeitigen Theoriekonzept der Geschichtsdidaktik« (2017, S. 3) dar, wie Susan Krause angemerkt hat. Auch Barsch versteht die Überlegungen Völkels als den Versuch einer »neue[n] theoretische[n] Fundierung der Geschichtsdidaktik.« (2017) Bis dato sind die Überlegungen Völkels allerdings wenig im geschichtsdidaktischen Diskurs rezipiert worden. Bei der schon mehrmals erwähnten Dissertation von Rein (2021) handelt es sich um die bisher einzige Untersuchung, die sich um eine empirische Auseinandersetzung mit den Thesen Völkels bemüht. Mit ihrer Ausarbeitung der beiden Bewusstseinssebenen – elaboriert-historisches Bewusstsein und biografisch-historisches Bewusstsein – trägt Rein zwar zu einer »fundierten Weiterentwicklung der Theorie Völkels« (Wilkening, 2023) bei, indem sie die von Völkel geforderte kategorische Abkehr von einem kognitivistischen Zugriff im Geschichtsunterricht mittels der Formulierung einer kognitiv-sprachlichen Ebene zu relativieren versucht, jedoch liefert ihre Arbeit auch keine Antworten auf die von Barsch skizzierte Problematik der fehlenden

intersubjektiven Überprüfbarkeit. Schließlich, so das Argument Barschs, sei nicht nachvollziehbar, was in einem leibphänomenologischen Geschichtsunterricht passieren würde: »Für die Praxis bedeutet dies nichts anderes, als dass völlig beliebig ist, was im Geschichtsunterricht passiert, da nicht beobachtet werden kann, was im ›Leib‹ des Anderen vor sich geht.« (Barsch, 2017) Ob und inwieweit das momentan laufende Forschungsprojekt von Sebastian Bauer (für einen Einblick in das Forschungsprojekt siehe Ortman et al., 2023) oder die theoretisch-pragmatischen Überlegungen zum Begriff der historischen Erfahrung (Norden & Yildirim, 2022), die sich mitunter ebenfalls auf Völkels Theorie beziehen, dazu beitragen können, Antworten hierauf zu finden, bleibt abzuwarten.

Doch trotz der Kritik an dem leibphänomenologischen Ansatz liefern Völkels Überlegungen einen wichtigen theoretischen Impuls für die hier vorliegende Arbeit: Für eine Auseinandersetzung mit Geschichte muss nicht zwangsläufig nur das historische Denken von Bedeutung sein. Darüber hinaus sollten auch Möglichkeiten eruiert werden, wie Praktiken, die bis dato keine wesentliche Rolle in der (inkluisiven) Theoriebildung der Geschichtsdidaktik gespielt haben, in den Blick genommen werden können. Ethnographische Feldstudien sind für einen solchen Ansatz geradezu prädestiniert, erlauben sie doch, wie in Kapitel 3.1 ausführlich skizziert werden wird, bereits bekannte theoretische Ansätze in ihr Untersuchungsdesign miteinfließen zu lassen, aber zeitgleich eigene Theorie auf Basis empirischer Beobachtungen zu generieren, wie Anthony Kwame Harrison erklärt: »As such, ethnographic inquiry is not so much theory driven but rather contributes to theory by generating new insights and/or novel applications of existing theoretical models.« (Kwame Harrison, 2018, S. 78)

2.3.2.3 Intersubjektives historisches Denken und Lernen als Ergänzung des individuell-kognitivistischen Paradigma

Neben Überlegungen über passende individuelle Zugänge hat es in den vergangenen Jahren auch erste Ideen bezüglich der intersubjektiven Komponente einer inklusiven Vermittlung von Geschichte gegeben. Insbesondere Barsch hat vermehrt auf die Zentralität intersubjektiver Prozesse für das Gelingen eines inklusiven Geschichtsunterrichts hingewiesen (z. B. 2023, S. 249). Dass die Auseinandersetzung mit Geschichte nicht nur als individuelles, sondern auch als kollektives Phänomen zu verstehen ist, ist dabei kein sonderlich neues Postulat. Insbesondere im Zusammenhang mit Überlegungen über das Geschichtsbewusstsein wurde in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik vermehrt auf den gesellschaftlichen Rahmen hingewiesen, der in der Auseinandersetzung mit Geschichte eine Rolle spielt (z. B. Hoffrogge et al., 2021). Bereits 1982 erklärte beispielsweise Kurt Röttgers, dass es im Interesse aller sei, eine »Gemeinsamkeit über Geschichten« (Röttgers, 1982, S. 32; zitiert nach Wilfert & Lankes, 2018,

S. 157) herzustellen. 2018 haben Christoph Wilfert und Simone Lankes die kommunikative Dimension des historischen Denkens dann wie folgt beschrieben:

Wenn folglich jeder historische Denkprozess durch soziale bzw. kommunikative Bezugnahmen geprägt ist, dann geschieht dies auf zweierlei Arten. Zum einen dadurch, dass jede historische Sinnbildungsleistung notwendigerweise an bestehende Traditionen anknüpft, das heißt an kollektiv verfügbare Geschichten, die als Bestandteil der Geschichtskultur innerhalb von sozialen Gruppen und Gesellschaften immer schon vorhanden sind und die durch unterschiedliche Formen der Kommunikation konstruiert, stabilisiert oder modifiziert werden. Sie bilden die gemeinsame Basis, auf der jede Verständigung über Geschichten notwendigerweise beruht; denn so kontrovers eine solche Verständigung auch immer verlaufen mag, ist sie doch stets an Bedingungen eines vorgängigen Einverständnisses an ihr Beteiligten gebunden. Zum anderen ist jede individuelle historische Denkleistung auch stets das Ergebnis einer (mehr oder weniger bewussten) Auseinandersetzung mit bestimmten »diskursiven Akzeptabilitätsstandards« (Röttgers 1982, 37), die in den verschiedenen sozialen Kontexten, in denen sich der Einzelne bewegt, gelten. Diese Akzeptabilitätsstandards konstituieren und stabilisieren sich im kommunikativen Austausch über Geschichten und werden in der Form von Ordnungsschemata und Deutungsmustern an die Kommunikationsteilnehmer tradiert (vgl. ebd., 33). Auf diese Weise liefern sie wesentliche Kriterien für die Auswahl, Deutung und Bewertung vergangener Ereignisse und sind somit konstitutiver Bestandteil historischer Denkprozesse. (Wilfert & Lankes, 2018, S. 158)

Dass die von Wilfert und Lankes beschriebenen bestehenden Traditionen und Akzeptabilitätsstandards auch für den Geschichtsunterricht von Bedeutung sind, erscheint als nachvollziehbare Konsequenz des sich zunehmend durchsetzenden Verständnisses – zumindest innerhalb der universitären Geschichtsdidaktik – vom Geschichtsunterricht als kommunikatives System (Zülsdorf-Kersting, 2018; Köster, 2023). Geschichte wurde und wird in Klassenverbänden unterrichtet, Geschichtsunterricht ist folglich stets von kommunikativen Strukturen geprägt, wie Köster erklärt: »Geschichtsunterricht realisiert sich in Kommunikation, ist überwiegend sprachgebunden und erzeugt überstrukturelle Kopplungen mit dem Geschichtsbewusstsein der Akteur*innen kognitiv-emotionale Effekte.« (Köster, 2023, S. 107)

Ausgehend von diesem Verständnis von Geschichtsunterricht als soziales System stellt Barsch die These auf, dass die intersubjektive Komponente von Geschichtsunterricht gerade in inklusiven Settings eine größere Rolle spielen sollte (Barsch, 2019a, 2020c, 2021; Barsch & Leinung, 2019). Barsch stützt seine These auf theoretische Überlegungen und empirische Überprüfungen hinsichtlich des gemeinsamen Übersetzens von Quellentexten in Leichte Sprache in inklusiven Klassengemeinschaften: In den bereits in Kapitel 2.2.3 genannten Studien erprobte Barsch ein Vorgehen, bei dem die Forschungsteilnehmer:innen einen Konsens über den Inhalt von Quellen herstellen sollten. Dafür sollten

jeweils in Gruppen, die sich aus Personen mit unterschiedlichen kognitiven Voraussetzungen zusammensetzten, Quellen gemeinsam in eine allen Gruppenmitgliedern verständliche Varietät überführt werden. Nicht die Erstellung des Produktes ist dabei für das historische Lernen essenziell, sondern vielmehr der vorausgehende Aushandlungsprozess:

Durch das Aushandeln einer Übersetzung der Quellen in »Leichte Sprache« erfahren die Schülerinnen und Schüler den Konstruktcharakter von Geschichte. Sie erkennen, dass Geschichtsschreibung ein sozialer Prozess ist, welcher von gegenwärtigen Normvorstellungen und narrativen Strukturen ebenso beeinflusst wird, wie von den empirischen Daten (Quellen) selbst. (Barsch & Leinung, 2019, S. 10)

Dass ein solches gemeinschaftliches Vorgehen insbesondere für inklusive Lerngruppen sinnvoll ist, machen Barsch und Silja Leinung an insgesamt drei Punkten fest: Erstens würde das Zusammenarbeiten in (kognitiv) heterogenen Gruppen »eine intensive und idealerweise kontroverse Diskussion über den Inhalt der Textquelle« (ebd., S. 11) ermöglichen. Zweitens könnte auf diesem Wege die narrative Kompetenz unabhängig von den kognitiven Fähig- und Fertigkeiten der Schüler:innen gefördert werden, da die Lernenden »auf Basis von Quellen eigene historische Narrationen erstellen« (ebd., S. 10) und somit das Narrativieren von Geschichte auf einem individuell passenden Niveau praktizieren könnten. Drittens würde der Übersetzungsprozess auch zu einer besseren Verständlichkeit von Geschichte für die ihn ausübenden Gruppen führen, weil die historische Übersetzungsarbeit dazu beitrüge, »marginalisierten Gruppen eine Teilhabe an historischer Sinnbildung zu ermöglichen, indem sie über Geschichte in der jeweils für sie verständlichen Sprache sprechen.« (Barsch, 2020b, S. 218)

Auch wenn die Ergebnisse der Studien, wie in Kapitel 2.2.3 geschildert, die Annahmen von Barsch nur in Teilen validieren konnten, liefern die theoretischen Überlegungen doch wichtige Anhaltspunkte für ein inklusives historisches Lernen. Ähnlich zu der Leiblichkeitstheorie von Völkel wird historisches Denken hier als ein Phänomen charakterisiert, dass nicht zwangsläufig bestimmte kognitive Niveaus erreichen muss, um als solches gedeutet zu werden. Vielmehr ist von Relevanz, dass in einer gemeinsamen Erarbeitung individuelle Auseinandersetzungen mit Geschichte Raum einnehmen können, die aufgrund eines intersubjektiven Austausches historische Reflexionen für alle Lernenden unabhängig von ihren intellektuellen Fähig- und Fertigkeiten ermöglichen. Zwar liefert auch dieser Ansatz keine Antwort auf die nach wie vor ungelöste Frage, wie Schüler:innen ohne verbalsprachliche Kommunikationsmöglichkeiten am Geschichtsunterricht teilhaben können, allerdings zeigt er eine weitere Möglichkeit auf, zumindest mehr Schüler:innen als bisher eine aktive Rolle in der Thematisierung von Geschichte zukommen zu lassen.

2.4 Theoretische Ideen in die Praxis überführen: Überlegungen zur Empirie einer inklusiven Geschichtsdidaktik

Wie in Kapitel 2.2.3 geschildert, finden sich bis dato nur wenige empirische Studien innerhalb der Geschichtsdidaktik mit inklusiver Schwerpunktsetzung. Ein möglicher Erklärungsansatz hierfür ist die Komplexität des Forschungsfeldes, die es zu bedenken gilt: Wie Inklusion im Geschichtsunterricht umgesetzt wird, hängt nicht nur von Lehrkräften und Schüler:innen ab, sondern beispielsweise auch von landesweiten und schulinternen Richtlinien, politischen Bestimmungen und finanziellen Ressourcen. Gleichzeitig bedeutet inklusiver Geschichtsunterricht stets das Vorhandensein einer heterogenen Lerngruppe, deren Voraussetzungen mitunter deutlich von denen abweichen, wie sie in Regelschulklassen vorzufinden sind. Zwar merkt Barsch zu Recht an, dass »sowieso nicht davon ausgegangen werden kann, dass es homogene Lerngruppen überhaupt gibt« (2023, S. 235), jedoch erfordert das Vorhandensein einer Schüler:innenschaft, die sich zum Beispiel durch heterogene kognitive Fähigkeiten auszeichnet, im Normalfall mehr Reflexionsarbeit hinsichtlich der Erstellung passender materieller, methodischer und didaktischer Ansätze als in Klassen, die sich aus Lernenden eines vergleichbareren kognitiven Spektrums zusammensetzt. Studien, die sich aus (geschichts-)didaktischer Perspektive dem Themenkomplex Inklusion nähern, müssen also eine Vielzahl von Faktoren bedenken, bevor sie mit der (empirischen) Arbeit beginnen können. Zu diesen Faktoren zählt auch die Forschungsethik, die in Untersuchungen, die sich mit Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten beschäftigen, einen hohen Stellenwert einnehmen muss, wie beispielsweise der Fachbereichstag der Heilpädagogik (2017) am Beispiel disziplinter Reflexionen über die eigene Forschungspraxis illustriert hat. Eine vergleichbare Reflexion über die forschungsethischen Prämissen der Geschichtsdidaktik mit Bezug zu inklusiven Lerngruppen steht noch aus.

Um zukünftige Arbeiten im Bereich der Geschichtsdidaktik, die sich mit Inklusion beschäftigen wollen, zu erleichtern und das methodische Vorgehen der hier vorliegenden Arbeit zu begründen, werden im folgenden Kapitel zwei Themenkomplexe behandelt. Erstens wird ein Modell vorgestellt, das sich mit den theoretischen Implikationen einer inklusiv gedachten Geschichtsdidaktik für die empirische Forschung beschäftigt. Da das Modell jedoch dem ›weiten‹ Inklusionsbegriff folgt und dementsprechend beabsichtigt, für eine Vielzahl von Unterrichtssettings anwendbar zu sein, wird darauf aufbauend näher auf die spezifischen Bedingungen der Arbeit mit Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten eingegangen. Zweitens werden die forschungsethischen Implikationen der vorliegenden Arbeit vorgestellt und explizit unter Berücksichtigung der geschichtsdidaktischen Disziplin reflektiert. Ziel ist es, nicht nur die eigene For-

schung forschungsethisch zu begründen, sondern auch Anhaltspunkte für kommende Untersuchungen zu liefern, mithilfe derer geschichtsdidaktische Forschungsvorhaben überprüft werden können.

2.4.1 Historisches Denken und Lernen als Produkt von Individualität, Intersubjektivität und Unterstützungsstrukturen

Laut Nicole J. Saam müssen Modelle drei Merkmale erfüllen: Erstens das Abbildungsmerkmal, das die Abbildung der zu modellierenden Realität meint, zweitens das Verkürzungsmerkmal, das die Miteinbeziehung lediglich relevanter Merkmale hervorhebt und drittens das pragmatische Merkmal, das auf die pragmatische Handhabung eines Modellentwurfs rekurriert (Saam, 2009, S. 517). Der Ausgangspunkt des hier explizierten Modells von Barsch, Rein und Wilkening ist ein idealtypischer inklusiver Geschichtsunterricht, der verkürzt mittels seiner Zielvorstellung der Förderung des historischen Denkens, das pragmatisch als Zusammenspiel dreier Ebenen verstanden wird, in dem Modell abgebildet werden soll (Abb. 1).

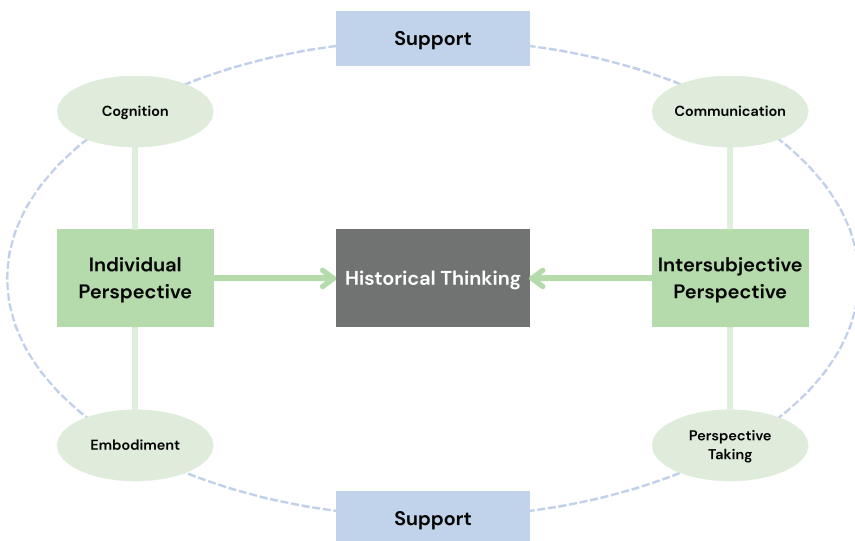


Abb. 1: Modell der zu berücksichtigenden Ebenen eines inklusiven historischen Lernens (Barsch et al., 2025, S. 7)

Im Folgenden wird das Modell der drei Autor:innen näher expliziert. Ziel ist es dabei, die drei Ebenen individuelle Perspektive, intersubjektive Perspektive und Unterstützung zu beschreiben und die Bedeutung, die Kommunikation, Per-

spektivität, Kognition und Embodiment für das historische Denken spielen, zu erklären. Wichtig ist dabei zu erwähnen, dass das Modell, wie bereits erwähnt, einem ›breiten‹ Verständnis von Inklusion folgt und dementsprechend nicht explizit auf die Bedürfnisse der in dieser Arbeit thematisierten Gruppe von Schüler:innen angepasst ist. Zwar liegt ein besonderer Fokus auf den »needs of students with disabilities« (Barsch et al., 2025, S. 2), allerdings beabsichtigt das Modell nicht, lediglich Anregungen für einen inklusiven Geschichtsunterricht für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten zu geben. Ferner stellt das Modell von Barsch, Rein und Wilkening keinen gänzlich neuen Ansatz zur Auseinandersetzung mit dem historischen Denken dar, sondern versucht primär, bereits existierende Ansätze zusammenzuführen und punktuell zu erweitern.

Individuelle Perspektive

Mit der individuellen Perspektive sollen einerseits die in Kapitel 2.3.1 gelisteten Konzeptionierungen des historischen Denkens beschrieben werden, die überwiegend kognitive individuelle Aspekte fokussieren, und andererseits das Embodiment, das unter anderem in den Überlegungen von Völkel zur Leiblichkeit eine zentrale Rolle spielt. Folglich werden unter dem Pfeiler Kognition die bisher gängigen Ideen zur Auseinandersetzung mit dem historischen Denken vereint. Für die Autor:innen ist im Zusammenhang mit inklusiven Überlegungen zum historischen Denken und Lernen dabei allerdings von untergeordneter Wichtigkeit, ob das individuelle historische Denken über Konzepte, Kompetenzen oder andere Theoreme operationalisiert wird. Vielmehr betonen Barsch, Rein und Wilkening die Zentralität der Subjektorientierung bei der empirischen Erkundung des Phänomens. Sie verweisen auf die Notwendigkeit, »students' individual analytical approaches towards history« (ebd., S. 7) zu fokussieren und zu thematisieren, um Rückschlüsse auf geeignete Unterrichtsformate für einen inklusiven Geschichtsunterricht ziehen zu können. Drei Fragen müssen dafür laut den Autor:innen beantwortet werden: »How can there be a greater focus on language skills of all those involved in history education? [...] How can cognitive diversity be addressed? How can history education help ensure that all people can participate in the culture of history, regardless of their individual abilities and skills?« (ebd., S. 6) Eine Möglichkeit, eben jene allumfassende Partizipation zu ermöglichen, ist eine verstärkte Miteinbeziehung von Überlegungen zum Embodiment. Darunter zählen neben der Theorie Völkels zur geschichtsdidaktischen Wendung der Leiblichkeit auch »aesthetic and emotional aspects of historical thinking and learning.« (ebd., S. 8) Eine große Bedeutung wird dabei den subjektiven Empfindungen und Wahrnehmungen beigemessen, die gezielt zum Gegenstand von Geschichtsunterricht gemacht werden sollen, um eine Miteinbeziehung aller Schüler:innen zu gewährleisten. Denn über eigene Empfindun-

gen und Wahrnehmungen verfügen alle Lernenden, völlig unabhängig von möglichen Ungleichkategorien innerhalb der Lerngruppen.

Wie bereits in Kapitel 2.3.2 erwähnt, stehen empirische Erhebungen, die sich mit Embodiment aus geschichtsdidaktischer Perspektive beschäftigen, noch größtenteils aus. Folglich muss dieser Aspekt des Modells mehr als theoretischer Impuls, denn empirisch gesicherter Baustein einer inklusiven Konzeptionierung des historischen Denkens verstanden werden.

Intersubjektive Perspektive

Erste empirische Erkenntnisse zum zweiten Baustein des Modells, der intersubjektiven Perspektive, gibt es hingegen bereits. Die Studien von Barsch sollen an dieser Stelle nicht erneut ausgeführt werden, spielen für die Überlegungen im Modell aber eine zentrale Rolle. Die Autor:innen folgen dem Ansatz Barschs, dass Geschichte im Geschichtsunterricht verhandelt wird bzw. werden sollte und fordern, dass ein größerer Fokus darauf gelegt werden müsste, »what happens within groups when they think and learn historically.« (Barsch et al., 2025, S. 8) Zwei Aspekte gilt es laut Barsch, Rein und Wilkening dafür in empirischen Studien zu bedenken: Erstens die Kommunikation innerhalb einer Klassengemeinschaft und zweitens die zu beobachtende Perspektivität der Schüler:innen. Bezüglich der Kommunikation fordern die Autor:innen von Lehrpersonen, dafür Sorge zu tragen, dass eine Sprache im Geschichtsunterricht etabliert wird, in der alle miteinander kommunizieren können. Damit sind nicht nur verschiedene Landessprachen gemeint, sondern auch divergierende Komplexitätsniveaus, auf denen sich Lernende verständigen können. Mögliche Fragen, die für eine Auseinandersetzung mit der Kommunikation im Geschichtsunterricht – sowohl aus pragmatischer als auch empirischer Perspektive – von Relevanz sein könnten, sind demnach beispielsweise:

For example, what is the meaning of certain historical words in different languages (including sign language). How do their connotations differ, and why and how can common understanding be ensured despite the differences? How does the language need to be adapted for the whole group so that all can understand? What type of language needs to be invoked and networked? (ebd., S. 9)

Neben einer Thematisierung inklusiver sprachlicher Kommunikationszusammenhänge verweisen die Autor:innen auch auf die Notwendigkeit, sich mit der Frage zu beschäftigen, worüber Lernende kommunizieren (sollten). Die Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten, die für Lerngruppen, die sich aus Schüler:innen mit heterogenen sozioökonomischen und ethnischen Hintergründen zusammensetzen, geeignet scheinen, ist davon ebenso von Interesse wie der kommunikative Austausch über eben diese Themen. Als mögliche thematische Ausgangspunkte verweisen Barsch, Rein und Wilkening auf migrantische,

postkoloniale und behinderungsgeschichtliche Perspektiven (ebd.). Im direkten Zusammenhang mit Fragen nach den Kommunikationsformen und -inhalten innerhalb von Lerngruppen im Geschichtsunterricht steht auch die Beschäftigung mit der Perspektivität, die sich in kommunikativen Prozessen abbildet. Dass Perspektivität stets eine Rolle im Geschichtsunterricht spielt, ist seit jeher Teil des geschichtsdidaktischen Diskurses. Allerdings wurde sich dabei primär auf die Perspektiven einzelner Schüler:innen konzentriert und nicht ausführlich debattiert, wie mit dem Konglomerat an Perspektiven innerhalb einer Klasse im Geschichtsunterricht umgegangen werden sollte. Barsch, Rein und Wilkening verstehen die divergierenden Perspektiven der Schüler:innen als sinnvollen Baustein für einen inklusiven Geschichtsunterricht und schlagen einen dreistufigen Prozess vor, der sich an einem Modell zum dialogischen Lernen orientiert (Badr Goetz, 2007). An erster Stelle steht der gruppeninterne Austausch über die jeweils individuellen Perspektiven einzelner Schüler:innen. Ein solcher Austauschprozess sei insbesondere für die Kontextualisierung der eigenen Perspektive relevant, wie die drei Autor:innen argumentieren:

Perspectives on history are influenced by a variety of factors, such as a potential migration background, a possible form of disability, or divergent socio-economic backgrounds, to name just a few. Students should be allowed to learn about these different historical perspectives of their peers in order to contextualize their own understanding of history. (Barsch et al., 2025, S. 10)

Darauf aufbauend sollten Schüler:innen in die Lage versetzt werden, sich über jene verschiedenen individuellen Perspektiven auf historische Themen und Inhalte auszutauschen und diese zu diskutieren, bevor sie abschließend (idealerweise) zu einem Konsens finden. Die Vorstellung von Barsch, Rein und Wilkening ist, dass durch ein solches Vorgehen dafür Sorge getragen werden kann, dass nicht individuell-bestimmte Narrative, sondern intersubjektiv-verhandelte in den Blickpunkt eines inklusiven Geschichtsunterrichts rücken können.

Unterstützung

Die dritte Ebene, die in dem vorgeschlagenen Modell besprochen wird, betrifft die Unterstützung im Geschichtsunterricht, die gerade (aber nicht nur) in inklusiven Unterrichtsettings von großer Wichtigkeit ist. Schließlich findet das historische Denken und Lernen der Lernenden nicht in einem Vakuum statt, sondern wird von zahlreichen Akteur:innen beeinflusst. Auf die Rolle, die der Lerngruppe hierbei zukommt, ist bereits eingegangen worden. Bisher weniger beachtet wurde hingegen die Funktion, die Lehrpersonen in den historischen Denk- und Lernprozessen im Geschichtsunterricht einnehmen. Dass Lehrkräfte einen entscheidenden Einfluss darauf haben, in welchem Maße Schüler:innen historisch denken lernen können, ist unbestritten und bereits in mehreren

Studien thematisiert worden (siehe etwa die kürzlich begonnenen bzw. abgeschlossenen Studien von Thurn et al., 2023 und Zimmermann, 2023). Allerdings ist bisher wenig auf die Unterstützungsstrukturen eingegangen worden, die von Lehrkräften installiert werden müssen, um inklusiven Geschichtsunterricht zu ermöglichen. Denn insbesondere Schüler:innen mit Behinderungen benötigen hier verschiedene Hilfsmittel, die von der Schule bzw. Lehrkräften zur Verfügung gestellt werden müssen (siehe einführend Barsch et al., 2020b). Barsch, Rein und Wilkening unterteilen potenzielle Unterstützungsstrukturen in eine personelle und materielle Ebene. Mit personellen Unterstützungsstrukturen sind einerseits die Hilfestellungen von Lehrkräften in der Bewältigung des Geschehens im Geschichtsunterricht und andererseits die spezifischen Assistenzfachkräfte, die beispielsweise für Schüler:innen mit Behinderungen oder Sprachbildungsbedarf mitunter notwendig sind, gemeint (Barsch et al., 2025, S. 11). Ziel von empirischen und pragmatischen Überlegungen mit Bezug zu einem inklusiven Geschichtsunterricht muss es also sein, zu eruieren, wie die Unterstützung von Lehrkräften und Assistenzfachkräften im Konkreten aussieht bzw. aussehen sollte und welche Auswirkungen und Effekte diese Unterstützungsstrukturen auf das historische Denken und Lernen von Schüler:innen haben. Ebenfalls wenig erforscht ist der Zusammenhang zwischen materiellen Unterstützungsstrukturen und dem Lehr- und Lernverhalten von Schüler:innen im Geschichtsunterricht. Wie in Kapitel 2.2.3 erklärt, finden sich mittlerweile diverse Überlegungen dazu, wie Quellen und Darstellungen für einen inklusiven Geschichtsunterricht aufbereitet werden können (Alavi & Lücke, 2016b; Alavi et al., 2017; Barsch et al., 2020b). Jedoch ist bis dato kaum bekannt, ob bzw. inwieweit diese Überlegungen zur Anpassung von Material im Geschichtsunterricht überhaupt wirksam für die intendierten Gruppen sind, geschweige denn, inwiefern von inklusiven Materialanpassungen auch Schüler:innen ohne besondere Lernbedürfnisse profitieren. Die Autor:innen verweisen auf dieses Desiderat und sehen zudem im Konzept vom UDL einen sinnvollen Ansatzpunkt, um materielle und personelle Unterstützungsstrukturen zusammenzudenken. Im Kontext ihres Modells für einen inklusiven Geschichtsunterricht betonen sie, dass Lehrkräften die wichtige Aufgabe zukommt, sprachensible Unterstützungsstrukturen zu schaffen, die laut Barsch, Rein und Wilkening das Fundament für jeden erfolgreichen inklusiven Geschichtsunterricht legen (Barsch et al., 2025, S. 9).

2.4.2 Teilhabe ermöglichen: Eine inklusive Lernumgebung für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten

Wie aber können empirische Studien im Detail aussehen, die sich mit Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten beschäftigen wollen? Folgt man den Überlegungen von Barsch, Rein und Wilkening hinsichtlich der drei verschiedenen Ebenen, die es in inklusiven Forschungsprojekten innerhalb der Geschichtsdidaktik zu berücksichtigen gilt, sollten in empirischen Studien jeder Art Überlegungen angestellt werden, die individuelle und intersubjektive Perspektiven ebenso reflektieren wie Unterstützungsstrukturen. Ob bzw. inwieweit alle Ebenen in der tatsächlichen Realisierung eines empirischen Forschungsprojektes Berücksichtigung finden, ist zweitrangig; wichtig erscheint vor allem ein Reflexionsprozess darüber, welche Ebene auf welche Art und Weise untersucht werden soll. Im Folgenden werden Überlegungen zusammengetragen, welche Aspekte es in ethnographischen Studien, die sich mit dem Umgang von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten mit Geschichte beschäftigen, zu bedenken gilt und wie diese Aspekte realisiert werden können. Sicherlich können diese Ausführungen nicht ohne Weiteres auf andere empirische, nicht ethnographisch arbeitende Studien übertragen werden, jedoch sollen die hier vorgestellten Konzepte zur Umsetzung einer geschichtsdidaktischen Inklusionsforschung Anreize liefern, welche Faktoren in Studien mit vergleichbaren Gruppen berücksichtigt werden sollten.

Auf die methodologischen Besonderheiten von ethnographischen Feldstudien wird in Kapitel 3.1 näher eingegangen. Für die folgenden Ausführungen ist von primärer Relevanz, dass sich jedes ethnographische Vorhaben auf ein vorher festgelegtes Feld konzentriert, das beobachtet und analysiert werden soll. Dementsprechend werden im folgenden Kapitel Ideen beschrieben, wie ein Feld, dem sich aus einer geschichtsdidaktischen Perspektive genähert wird und eine umfassende Teilhabe ermöglichen soll, möglichst inklusiv konstruiert werden kann, um den (angenommenen) besonderen Bedürfnissen von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten gerecht zu werden. Dieses Feld wird im Folgenden inklusive Lernumgebung genannt. Über die Notwendigkeit, im Rahmen der vorliegenden Studie Teilhabemöglichkeiten für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten zu eröffnen, ist bereits in der Einleitung gesprochen worden: Nur, wenn es den teilnehmenden Schüler:innen möglich ist, sich eigenständig mit Geschichte zu beschäftigen, können Rückschlüsse auf die historischen Konstruktionsprozesse der fokussierten Gruppe gezogen werden.

Bei dem Aufbau von Lernumgebungen, die sich darum bemühen, eben jene Teilhabe zu ermöglichen, gilt es eine Balance hinsichtlich der bereitgestellten Unterstützungsstrukturen zu finden. Denn einerseits sollen die Teilnehmer:innen möglichst wenig in ihren Handlungsoptionen begrenzt werden, andererseits aber sind Unterstützungsstrukturen, so zumindest der bisherige, in Kapitel 2.3.3

skizzierte Tenor innerhalb der Geschichtsdidaktik, mitunter notwendig, um Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten überhaupt erst eine eigenständige Auseinandersetzung mit Geschichte zu ermöglichen. Als eine Option, passende Unterstützungsstrukturen für die beforschte Gruppe zu schaffen, bieten sich die theoretischen Annahmen des UDL an (zur theoretischen Fundierung des Konzepts siehe Kapitel 2.2.2). Schließlich ist es erklärtes Ziel des UDL, »teaching and learning for all people based on scientific insights« (CAST, 2024b) zu ermöglichen, wobei die Handlungsfreiheit der Lernenden als zentrales Element deklariert wird. Für die Konstruktion einer inklusiven Lernumgebung, die auf den Prämissen von UDL fußt, sollte dabei insbesondere auf die drei Kernbereiche von UDL – *Engagement*, *Representation* und *Action & Expression* – Rücksicht genommen werden, deren Rolle zur Realisierung eines auf Teilhabe ausgerichteten, ethnographisch beobachtbaren Feldes folgend skizziert wird.

Engagement

Mit *Engagement* ist im Kontext von UDL die Herstellung einer hohen Motivation gemeint, die von den Begründer:innen als essentiell für den Lernerfolg von Lernenden bewertet wird. Dafür sei es notwendig, Möglichkeiten zu bieten, das Interesse zu erneuern, nachhaltige Anstrengungen und Ausdauer zu evozieren und die Selbstregulierung anzuregen (Biewer, 2022, S. 224). Ein Lernansatz, der geeignet dazu scheint, die Forderungen des UDL umzusetzen, ist das sogenannte projektorientierte Lernen. Der Begriff hat in Deutschland eine lange Tradition, ist aber nur schwer abzugrenzen von anderen Termini wie zum Beispiel ›Projektunterricht‹ oder ›Projektarbeit‹ (Zapf, 2015, S. 14–15). Damit einher gehen auch unterschiedliche Definitionsversuche, um projektorientiertes Lernen zu charakterisieren: Wie Silke Traub herausgearbeitet hat, finden sich alleine im deutschsprachigen Raum fünf verschiedene Definitionsansätze, die mitunter ganz »unterschiedliche Zielsetzungen« (2012, S. 64) aufweisen. Traub bewertet es daher als sinnvoll, sich dem projektorientierten Lernansätzen mittels eines Kriterienkatalogs zu nähern, in dem gemeinsame Grundüberzeugungen von divergierenden Ansätzen zum Vorschein kommen. Die Autorin schlägt insgesamt acht verschiedene Kriterien vor, mithilfe derer sich projektorientierte Ansätze beschreiben lassen: Schülerorientierung, Handlungsorientierung, Produktorientierung, Anpassung der unterrichtlichen Rahmenbedingungen, Phasenstruktur der Arbeitsorganisation, Problemorientierung, selbstgesteuertes Vorgehen der Lernenden sowie ein ernsthaftes Lernen, das Vergnügungs- bzw. Erlebnisprojekte ausschließt (ebd.). Auch wenn von anderen Autor:innen angemerkt worden ist, dass eine Anpassung des projektorientierten Lernens mit Blick auf die Bedürfnisse der Lerngruppe unumgänglich ist (z. B. Barandun, 2021; Bender, 2021), erscheinen die zusammengetragenen Merkmale von Traub sinnvoll, um einen Umriss eines projektorientierten Lernens zu skizzieren, der

für die vorliegende Arbeit leitend ist: Projektorientiertes Lernen beschreibt demnach ein schüler:innenzentriertes Vorgehen, bei dem die Lernenden in einem von Lehrendenseite vorstrukturierten Prozess produktorientiert arbeiten können.

In der Geschichtsdidaktik wird projektorientiertes Lernen gemeinhin als forschendes Lernen bzw. *Inquiry Based Learning* verstanden. Wenngleich definitorische Unterschiede zwischen projektorientierten und forschenden Lernformaten bestehen, sind die methodischen Parallelen der beiden Ansätze kaum von der Hand zu weisen. Folglich ist es wenig verwunderlich, dass sich im *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (Adamski et al., 2016) kein Beitrag zum projektorientierten Lernen, sehr wohl aber einer zum forschenden Lernen wiederfindet (Henke-Bockschatz, 2016). Gerhard Henke-Bockschatz erklärt die Eignung des forschenden Lernens, das er in seinem Aufsatz als forschend-entdeckendes Lernen beschreibt, wie folgt:

»Entdecken« bezieht sich also sowohl darauf, eine Zeit für sich zu entdecken, als auch darauf, Antworten auf Fragen zu Phänomenen der Zeit zu finden. Eine dritte Sorte von Entdeckungen ergibt sich, wenn den Lernenden selbstreflexiv einsichtig wird, warum eine entdeckte Erkenntnis nicht offen zu Tage lag – sei es wegen des »objektiven Scheins«, der das Vordrängen zum »Wesen« der Sache erschwert, sei es wegen eigener einschränkender oder verfälschender Perspektiven. Entdeckendes Lernen erschöpft sich nicht im Entdecken bisher unbekannter Zusammenhänge der vergangenen Geschehnisse. Es ist immer auch ein Entdecken der eigenen Klischees, Vorurteile und vorschnellen Verallgemeinerungen. (ebd., S. 22)

Henke-Bockschatz versteht das forschend-entdeckende Lernen folglich erstens als Möglichkeit, eigenständig Fragen an die Geschichte zu formulieren und diese inhaltlichen Auseinandersetzungen zweitens auf die eigene Lebenswelt bezogen reflektieren zu können. Für den Geschichtsunterricht sehen Barsch und Dziak-Mahler, wie bereits in Kapitel 2.2.3 beschrieben, vor allem in der Möglichkeit, Schüler:innen eigene Fragestellungen formulieren zu lassen, mithilfe derer sie sich historischer Inhalte nähern können, eine Möglichkeit, diesen inklusiver zu gestalten, da ein solches Vorgehen individuellere Zugänge erlauben würde als herkömmlicher Unterricht (2014, S. 130). Dass projektorientierte Lernformate insbesondere für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten von Vorteil sein können, verdeutlichen die ebenfalls in Kapitel 2.2.3 skizzierten amerikanischen Interventionsstudien (z. B. Ferretti & Okolo, 1996; Ferretti et al., 2001; MacArthur et al., 2002; Hernández-Ramos & De La Paz, 2009; Okolo et al., 2011). Zwar wurde in den amerikanischen Studien projektorientiertes Lernen zumeist als bloße Herstellung von Zugänglichkeit auf Materialebene und nicht als Möglichkeit zur Entwicklung eigener Fragestellungen verstanden, jedoch zeigen einige der Studien, dass ein projektorientiertes Arbeiten die Motivation der partizipierenden Schüler:innen nachhaltig erhöhen und einen positiven Einfluss auf die Aneig-

nung historischer Inhalte haben kann (Ferretti & Okolo, 1996; Ferretti et al., 2001; Okolo et al., 2011).

Für die Umsetzung einer inklusiven Lernumgebung, die auf die Teilhabe von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten abzielt, bietet sich die Implementierung eines projektorientierten Lernansatzes folglich an. Hierfür ist allerdings eine Vorstrukturierung der lehrenden Personen notwendig, um das projektorientierte Lernen den Bedürfnissen der Schüler:innen und den ausgegebenen Lernzielen entsprechend auszurichten. Leitend für diese Vorstrukturierung kann die von Traub geforderte Phasenstruktur des projektorientierten Lernens sein, die sich für geschichtsdidaktische Forschungszwecke grob dreiteilen lässt: In der Vorbereitungsphase muss sich zunächst mit der Themenauswahl beschäftigt werden. Mögliche Fragen können sein: Welches Thema soll von den Lernenden erarbeitet werden? Welche Materialien werden dafür benötigt? Und inwiefern werden die Schüler:innen in die Themenauswahl miteinbezogen? Des Weiteren muss in dieser Phase auch eruiert werden, inwiefern Materialanpassungen – dazu mehr im folgenden Abschnitt – notwendig sind, um die Mitarbeit von Lernenden zu ermöglichen. Ferner gilt es auch Überlegungen über die Sozialformen, das zu erstellende Produkt sowie den Aufbau der Projektarbeit anzustellen. Die Durchführungsphase sollte insofern vorstrukturiert werden, als dass den Schüler:innen ersichtlich ist, welche Aufgaben wann wie bearbeitet werden müssen. Zeitliche Planungsaspekte spielen hierfür ebenso eine Rolle wie Absprachen über die konkreten Arbeitsschritte. In der Nachbereitungsphase sollten zudem Möglichkeiten zur Vertiefung bzw. Reflexion ausgelotet werden, um die Erkenntnisse des projektorientierten Lernens nicht im luftleeren Raum stehen zu lassen. Wie eine solche Vorstrukturierung von Projektarbeit in einem geschichtsdidaktischen Forschungsvorhaben aussehen kann, wird in Kapitel 3.2.2 ausgeführt.

Representation

Mit *Representation* sind beim UDL Darstellungsformen des Lerngegenstandes gemeint, die Möglichkeiten zur Wahrnehmung, zur Artikulation und zum Verstehen bieten sollen (Biewer, 2022, S. 224). Eine übergeordnete Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Anpassung von Lernmaterialien zu. Durch eine Adaption von Materialien, mit denen Lernende arbeiten, soll dafür gesorgt werden, dass eine Lerngruppe sich Inhalte nicht nur mittels eines Sinnes erschließen kann, sondern mehrere sensitive Zugangsmöglichkeiten bereitgestellt bekommt (CAST, 2024a). Ein Text kann dieser Logik nach beispielsweise nicht nur schriftlich, sondern auch vertont dargestellt werden, um Lernende zu unterstützen, die Probleme mit der Verarbeitung schriftlicher Informationen haben. Ferner soll neben der Adaption von Materialien auch dafür Sorge getragen werden, dass Hilfssysteme zur Verfügung gestellt werden, die Schüler:in-

nen dabei unterstützen können, mit dem vorliegenden Material zu arbeiten (ebd.). Als Beispiele hierfür können Scaffolds angeführt werden, wie sie in Kapitel 2.2.3 beschrieben worden sind.

Für die Umsetzung einer inklusiven Lernumgebung sollte dementsprechend eine Adaption von Quellen- und Darstellungsmaterial anvisiert werden, die sich an den Bedürfnissen von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten orientiert und zum Ziel hat, möglichst barrierefreie Quellen und Darstellungen zur Verfügung zu stellen. Allerdings ist die Praxis der Materialanpassungen im Rahmen eines inklusiven Geschichtsunterrichts mitunter kritisch beäugt worden. Denn insbesondere eine Adaption einer Quelle ist stets verbunden mit einem Eingriff in den »Originalcharakter« (Barsch & Lücke, 2020, S. 368) eben jener; ein Vorgang, der zu einem Informationsverlust historischen Wissens bzw. einer Umdeutung seitens der Person führen kann, die die Quelle bearbeitet hat. Dementsprechend bedacht sollte eine Modifikation von Quellen und Darstellungen im Geschichtsunterricht sein, wie Barsch und Lücke erklären:

Aus geschichtsdidaktischer Perspektive muss für den Einsatz von Maßnahmen der Herstellung von Barrierefreiheit jedoch stets gefragt werden, ob fachliche Fragen zugunsten pädagogischer Maßnahmen in den Hintergrund rücken. Möglicherweise ist es auch nicht möglich, jede historische Quelle oder Darstellung barrierefrei zu gestalten. (ebd., S. 372)

So berechtigt die Kritik an der Adaption von Quellen und den Materialanpassungen für einen inklusiven Geschichtsunterricht im Allgemeinen ist, ist die Bearbeitung von Quellen und Darstellungen doch schon längst Teil der Realität im Geschichtsunterricht. Denn, wie Barsch und Lücke anmerken, »werden Schüler_innen seit jeher mit umgeschriebenen Quellen konfrontiert, nämlich immer dann, wenn z. B. lateinische oder mittelhochdeutsche Texte in die Gegenwartssprache übersetzt werden [...]«. (ebd., S. 368) Gerade in Schulbüchern findet sich eine Vielzahl von »sprachlichen und inhaltlichen Vereinfachungen von Quellentexten und [...] Sachdarstellungen« (Alavi, 2015, S. 177), mit denen Schüler:innen im Geschichtsunterricht konfrontiert werden, wie Degner erklärt. Demzufolge stellt eine Modifikation von Materialien für inklusive Lernsettings kein gänzlich neues Vorgehen dar, sondern bedeutet lediglich die Erweiterung bereits stattfindender und ritualisierter Praktiken im Geschichtsunterricht, die insbesondere mit Hinblick auf die Teilhabe von Schüler:innen essentiell ist.

Über konkrete Möglichkeiten zur Adaption von Quellen und Darstellungen ist bereits in Kapitel 2.2.3 ausführlich gesprochen wurden, für die Reduktion bestehender Barrieren im Material in einer inklusiven Lernumgebung kann sich folglich an diesen orientiert werden. Eine andere, systematischere Möglichkeit bietet allerdings der Ansatz der Kommunikationsbarrieren von Isabel Rink (2019), die in insgesamt sieben verschiedene Kommunikationsbarrieren unter-

teilt, die es bei der Herstellung einer barrierearmen Rezeption von Informationen zu bedenken gilt: Sinnesbarrieren, Fachbarrieren, Fachsprachebarrieren, Kulturbarrieren, Kognitionsbarrieren, Sprachbarrieren und Medienbarrieren. Als Sinnesbarrieren beschreibt Rink Barrieren, die entstehen, sobald »ein zur Aufnahme von Information notwendiger Sinneskanal in seiner Funktion erheblich beeinträchtigt« (ebd., S. 30) ist. Fachbarrieren werden als Barrieren verstanden, die sich »in der Verwendung der Sprache« (ebd.) manifestieren, beispielsweise weil inhaltliches Wissen zur Erschließung eines Textes fehlt. Fachsprachebarrieren führen nach Rink zu ähnlichen Rezeptionsschwierigkeiten wie Fachbarrieren, meinen aber die besondere Fachsprache, etwa die Sprache in Gesetzestexten, die zu Schwierigkeiten in der Erschließung von Informationen führt (ebd.). Kulturbarrieren definiert Rink als Fehlen kulturell notwendigen Wissens, das auch die fehlende Kenntnis »um Diskurse und Textsorten sowie deren sprachliche, mediale und konzeptuelle Gestaltung« (ebd., S. 31) meint, um Texte zu erschließen. Mit Kognitionsbarrieren sind Barrieren gemeint, die auftreten, sobald die inhaltliche Komplexität einer Information »die Verarbeitungskapazität der Adressatenschaft übersteigt« (ebd.) und die rezipierende Person Inhalte kognitiv nicht aufnehmen bzw. verarbeiten kann. Sprachbarrieren zielen »auf die Ebene des sprachlichen Codes als Trägermedium von Informationen« (ebd.) ab und meinen Barrieren, die beispielsweise aufgrund fehlender Deutschkenntnisse entstehen können. Medienbarrieren liegen laut Rink dann vor, wenn »das als Wahrnehmungskanal zur Informationsaufnahme erforderliche Sinnesorgan nicht funktionstüchtig ist [...]« (ebd., S. 32) Zum Beispiel kann eine Medienbarriere dann entstehen, wenn ein Text für blinde Menschen nicht im Audioformat vorliegt.

Wenngleich inklusive Lernsettings darauf achten sollten, möglichst alle von Rink genannten Barrieretypen so weit wie möglich abzubauen, stehen für inklusive Lernumgebungen, die sich primär auf Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten konzentrieren, insbesondere die Kognitionsbarrieren im Fokus, um den kognitiven Besonderheiten dieser Gruppe gerecht werden zu können. Im Abbau von Barrieren sollte unter anderem Rücksicht auf Erkenntnisse aus der kognitiven Psychologie genommen werden, die auf eine Funktionsminderung des Arbeitsgedächtnisses bei vielen Menschen mit Lernschwierigkeiten hinweist (z. B. Mähler, 2007; Swanson et al., 2009). Grob zusammengefasst ist das Arbeitsgedächtnis für die Auseinandersetzung mit Informationen zuständig, ein eingeschränktes Arbeitsgedächtnis hat dementsprechend zu Folge, dass weniger Informationen verarbeitet werden können als bei einem funktionalen Arbeitsgedächtnis (Hermes, 2022, S. 66). Empirische Erkenntnisse aus der Erforschung von Leichter Sprache unterstützen diese Annahme: Im Rahmen der Erforschung der Wirksamkeit der Varietät wurde sich auch mit der Effektivität der geforderten Informationsreduktion auseinandergesetzt. Gutermuth kommt dabei

unter anderem zu dem Ergebnis, dass eine reduzierte Komplexität von Texten zur Verständlichkeit beitragen kann: »Je weniger komplex die Varietät, desto besser ist sie verständlich. Je verständlicher die Varietät, desto besser wird sie aus der Erinnerung wiedergegeben.« (Gutermuth, 2020, S. 255) Demzufolge sollte in inklusiven Lernumgebungen davon ausgegangen werden, dass es Lernenden mit Lernschwierigkeiten unter Umständen schwerer fällt als anderen Gruppen von Schüler:innen, aufgenommene Informationen aus den Materialien zu erinnern und zu verarbeiten, weswegen die Informationsdichte der zur Verfügung gestellten Materialien komprimiert werden sollte. Hierbei kann unter anderem auf sprachwissenschaftliche Erkenntnisse zur Leichten Sprache hinsichtlich Textgestaltung und -anpassung zurückgegriffen werden (Alexander, 2017; Lasch, 2017; Bock, 2019).

Trotz aller empirischen Evidenz, sich im Zusammenhang mit Menschen mit Lernschwierigkeiten auf den Abbau kognitiver Barrieren zu konzentrieren, sollten inklusive Lernumgebungen nicht ausschließlich mögliche Reduktionen dieser Art von Barrieren reflektieren. Grundsätzlich gilt: Je mehr Barrieren abgebaut bzw. reduziert werden können, desto inklusiver ist das Lernsetting. Es sollte folglich für den Einzelfall entschieden werden, ob bzw. inwieweit Fach-, Fachsprach-, Kultur-, Sprach- und Medienbarrieren für das Arbeiten der Gruppe von Relevanz sind und wie diesen Barrieren begegnet werden kann.

Action & Expression

Unter *Action & Expression* werden im UDL-Framework Maßnahmen subsumiert, die darauf abzielen, Schüler:innen in die Lage zu versetzen, eigenständig zu arbeiten. Gottfried Biewer fasst diesen Ansatz als Gewährung von Möglichkeiten zu körperlichen Handlungen, des Ausdrucks und der Kommunikation sowie zur Ausführung von Funktionen zusammen (2022, S. 224). Als zentral für das Herstellen von Handlungsmöglichkeiten werden Unterstützungsangebote bewertet, die die Lernenden in der Bewältigung der ihnen übertragenen Aufgaben assistieren. Eine Form der Unterstützung können sicherlich die bereits thematisierten materiellen Materialmodifikationen sein, eine weitere personelle Unterstützungsstrukturen, die im Folgenden vorgestellt werden.

Dass historische Bildungsprozesse nicht ausschließlich mittels materieller, sondern auch durch personelle Unterstützungsstrukturen angeregt werden können, ist eine verhältnismäßig junge Feststellung innerhalb der Geschichtsdidaktik. Personelle Unterstützungsstrukturen sind dabei insbesondere in außerschulischen Lernsettings reflektiert worden, wie beispielweise im Rahmen der bereits mehrmals thematisierten Studie von Barsch über das gemeinsame Übersetzen von Quellen in Leichte Sprache im Kontext der Special Olympics (Barsch, 2019a; Barsch & Leinung, 2019). Daneben finden sich auch erste Ausführungen über personelle Unterstützungsstrukturen in der Public History:

Wilkening (2024) betont in seinen Ausführungen über die Möglichkeiten einer inklusiven historischen Forschung unter anderem die Wichtigkeit von Unterstützer:innen, auf die Menschen mit Lernschwierigkeiten mitunter angewiesen sind, um sich mit Geschichte auseinandersetzen zu können. Für den schulischen Rahmen stehen Überlegungen diesbezüglich noch weitestgehend aus. Zum Beispiel ist bisher nicht erforscht, welchen Einfluss Schulbegleitungen oder Sonderpädagog:innen, die in vielen Schulen mittlerweile zum alltäglichen Unterricht dazu gehören, auf die historische Bildung von Schüler:innen nehmen. Ferner fehlt es an verlässlichen Angaben darüber, welche Unterstützungsangebote Schüler:innen (mit Lernschwierigkeiten) von assistierenden Personen überhaupt erhalten, um im Geschichtsunterricht mitwirken zu können. Trotz fehlender empirischer Einblicke in die Bedeutung von personellen Unterstützungsstrukturen für das historische Lernen müssen solche Angebote in der Erstellung von inklusiven Lernumgebungen mitgedacht werden. Vor allem in Förderzentren wird das alltägliche Unterrichtsgeschehen nicht nur von Lehrkräften und Schüler:innen beeinflusst, sondern auch von unterstützendem Personal, wie zum Beispiel Schulbegleitungen (für die personellen Konstellationen an deutschen Förderzentren siehe beispielsweise Gewerkschaft, Erziehung und Wissenschaft, 2020). Folglich scheinen Reflexionen über die Rollen und Aufgaben, die Schüler:innen und andere Akteur:innen in den inklusiven Lernumgebungen einnehmen sollen, notwendig; in der vorliegenden Arbeit werden jene Reflexionen in Kapitel 3.2.2 vollzogen.

2.4.3 Forschungsethische Reflexionen über die besonderen Voraussetzungen von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten

Wie in den einleitenden Worten dieses Kapitels erklärt, gilt es für Forschungsprojekte mit Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten neben Partizipationsmöglichkeiten auch forschungsethische Fragen zu berücksichtigen. Denn lange Zeit herrschte, sowohl in Deutschland als auch in anderen Regionen der Welt, das Prinzip vor, Menschen mit Lernschwierigkeiten systematisch aus Forschungsanliegen auszuschließen, um der als vulnerabel charakterisierten Gruppe möglichst viel Schutz zu ermöglichen. Markus Dederich schreibt hierzu:

Wo beispielsweise vor dem Hintergrund historischen Unrechts Menschen mit geistiger Behinderung vor Instrumentalisierung und Integritätsverletzungen geschützt werden sollen, wird in der Regel das Prinzip der Vermeidung von Schaden priorisiert. In den Jahrzehnten nach den medizinischen Verbrechen der NS-Zeit hat diese Haltung den Diskurs und die Forschungspraxis dominiert. Sie artikulierte sich vielfach darin, Menschen mit geistiger Behinderung erst gar nicht zu beforschen. (Dederich, 2017, S. 7)

Dass vereinzelte Forscher:innen von diesem Verständnis abweichen und die Beteiligung gegenüber dem vermeintlichen Schutz von Menschen mit Lernschwierigkeiten priorisieren, ist folglich ein verhältnismäßig junges Phänomen. Im angloamerikanischen Sprachraum in den 1980er Jahren aufgekommen, lassen sich in deutschsprachigen Ländern erst seit Beginn der 2000er Jahre Bemühungen erkennen, Personen in Forschungsprozesse aktiv miteinzubeziehen und nicht nur über sie, sondern mit ihnen zusammen zu forschen. Ausschlaggebend für diese Entwicklung waren aus Sicht von Jan Walmsley und Kelley Johnson einerseits das Aufkommen neuer bzw. die Weiterentwicklung bereits bekannter methodologischer Ideen wie dem *Participatory Action Research*, *Feminist Research* und der qualitativen Sozialforschung in den 1960er und 1970er Jahren und andererseits ein sich wandelndes Verständnis von Behinderung innerhalb der Gesellschaft, das seinen Ausdruck beispielsweise in dem bereits erörterten sozialen Modell von Behinderung sowie der vermehrten Adaption des Normalisierungsprinzips fand (Walmsley & Johnson, 2003, S. 23–60).¹³ Kooperative Forschungsansätze, in denen Menschen mit Lernschwierigkeiten mitwirken, werden je nach Raum bzw. Zielsetzung unterschiedlich bezeichnet, im deutschsprachigen Forschungskontext haben sich die Begrifflichkeiten partizipative Forschung und inklusive Forschung weitestgehend durchgesetzt. Zwar unterscheiden sich die beiden Ausrichtungen hinsichtlich des Grades der Teilhabe, der Menschen mit Lernschwierigkeiten eingeräumt wird – dazu später mehr –, jedoch eint die beiden Ansätze die Tatsache, dass sie nach wie vor ein »Nischendasein« (Goeke, 2016, S. 37) in der hiesigen Forschungslandschaft innehaben.

Die vorliegende Arbeit versteht sich nicht als Forschungsprojekt, das nach den Grundannahmen von partizipativer oder inklusiver Forschung operiert und damit bisherigen Leerstellen in der geschichtsdidaktischen Forschung zu füllen versucht, sehr wohl aber als Untersuchung, die Ideen dieser Forschungsrichtungen implementiert, um der in der Einleitung formulierten Notwendigkeit, Teilhabe für die beobachteten Schüler:innen zu ermöglichen, nachzukommen. Im Folgenden werden dafür zunächst forschungsethische Fragen über Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten diskutiert, bevor darauf aufbauend skizziert wird, welche Implikationen diese forschungsethischen Aspekte für die im Rahmen der Arbeit durchgeführten Erhebungen haben.

13 Siehe für weiterführende Informationen zum Normalisierungsprinzip und seine Implikationen für den Umgang mit Menschen mit Behinderungen beispielsweise Wolfensberger, 1972 und Bösl, 2009

2.4.3.1 Forschungsethische Prinzipien für die Forschung mit und über Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten

Ethische Fragen rund um die Forschungsmethodik mit und über Menschen mit Lernschwierigkeiten sind bisher nicht dezidiert in den Fokus geisteswissenschaftlicher Disziplinen gerückt. Während solche Fragen in medizinischen Diskursen schon seit Längerem eine Rolle spielen, stehen zum Beispiel »im Bereich der heil- und inklusionspädagogischen Forschung [diese Überlegungen] noch weitgehend aus.« (Schuppener et al., 2020, S. 147) Auch in der Geschichtsdidaktik finden sich bisher wenig Reflexionen darüber, welche Rolle Menschen mit Lernschwierigkeiten in Forschungsprozessen spielen sollten. Das liegt, so die naheliegende Vermutung, zum einen an der ohnehin spärlichen geschichtsdidaktischen Forschung über diese Gruppe und zum anderen daran, dass in bisherigen Studien primär über aber nicht mit Menschen mit Lernschwierigkeiten geforscht und folglich keine Notwendigkeit gesehen wurde, forschungsethische Fragen zu besprechen. Dies gilt sowohl für den deutschen als auch den angloamerikanischen Sprachraum: In denen in Kapitel 2.2.3 skizzierten Arbeiten geht nur Rein (sehr knapp) explizit auf den Themenkomplex der Ethik ein (2021, S. 165–166).

Wie die folgenden Ausführungen des Methodenkapitels zeigen, wird zwar auch in dieser Arbeit primär über Menschen mit Lernschwierigkeiten geforscht, jedoch nimmt die erforschte Gruppe eine aktivere Rolle in diesem Prozess ein als in bisherigen vergleichbaren Arbeiten der Geschichtsdidaktik. Demzufolge ist es notwendig, sich tiefergehend mit forschungsethischen Fragen zu beschäftigen. Als Ausgangspunkt dieser Überlegungen bieten sich die vorgeschlagenen Reflexionsfelder von Dederich an, der sich unter anderem auf die forschungsethischen Prinzipien von Tom L. Beauchamps und James F. Childress (2019), Martin W. Schnell und Charlotte Heinritz (2006) sowie Michael Fuchs und Kolleg:innen (2010) bezieht und dafür plädiert, forschungsethische Aspekte im Zusammenhang mit Menschen mit Lernschwierigkeiten anhand dreier Aspekte zu betrachten: erstens auf Basis der Einwilligungsbedingungen, zweitens hinsichtlich des Zusammenhangs von methodischen und ethischen Aspekten und drittens im Kontext der Bedeutung von Werten für das Forschungsvorhaben (Dederich, 2017). Als Bezugspunkt hätten sich auch andere Ausarbeitung zur Forschungsethik im Zusammenhang mit Menschen mit Lernschwierigkeiten angeboten, beispielsweise die Reflexionspapiere des Fachbereichstags Heilpädagogik (2017) oder der Deutschen Interdisziplinären Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e. V. (2020), jedoch zielen Dederichs Überlegungen noch konkreter auf Fragen bezüglich der Forschungsmethodik ab, weswegen sich letztendlich für seine Ausarbeitung als Basis der folgenden Überlegungen entschieden wurde.

Einwilligung und Schutz

In Anbetracht der vergangenen Verbrechen, die an Menschen mit Lernschwierigkeiten im Kontext von Forschung verübt worden sind, erscheint es notwendig, trotz der oben angesprochenen Weiterentwicklung vom Schutz- zum Partizipationsgedanken nach wie vor dem Schutz des Personenkreises in Untersuchungen eine hohe Priorität beizumessen. Dederich begreift die informierte Einwilligung dabei als »wichtigstes Prinzip zur Abwehr von Nachteilen oder Schäden« (2017, S. 6) von Menschen mit Lernschwierigkeiten, wenngleich er anmerkt, dass die Frage der Zustimmungsfähigkeit bei manchen Personen, die der Gruppe zugeordnet werden, schwer zu klären sei. Ob bzw. inwiefern eine Zustimmung zu einem Forschungsvorhaben von Personen, die sich nicht bzw. kaum verbal ausdrücken können, gleichzusetzen ist mit einem Verstehen über das Forschungsvorhaben als solches, sei oftmals nicht einfach zu lösen und müsse deswegen schon im Vorfeld der Erhebung klargestellt werden:

Bei der Einholung der Zustimmung von den Betroffenen selbst muss jeweils eingeschätzt werden, ob sie tatsächlich verstanden haben, worum es in dem Projekt geht. Im Vorfeld muss ggf. geklärt werden, wer aus dem Umfeld der betreffenden Person in der Lage ist, eine solche Einschätzung zuverlässig vorzunehmen. Im Falle einer fehlenden Einwilligungsfähigkeit muss geklärt werden, wer eine Zustimmung zur Teilnahme geben kann und darf. Und es muss gewährleistet werden, dass die Einschätzung zuverlässig ist und die Entscheidung im besten Interesse der Betroffenen erfolgt. (ebd.)

Als rechtliche Grundlage der informierten Einwilligung gilt die *WMA Declaration of Helsinki* (1964), in der in den Artikeln 25 bis 32 der Prozess des *Informed Consent* hinlänglich beschrieben und festgehalten wird, dass »no individual capable of giving informed consent may be enrolled in a research study unless he or she freely agrees.« (Art. 25) Um eine informierte Einwilligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu erhalten, werden zunehmend mehr Formate erarbeitet, um die fokussierte Gruppe dabei zu unterstützen, ein Verständnis für das Forschungsvorhaben zu erlangen. Willi Horner-Johnson und Danielle Bailey (2013) erarbeiteten beispielsweise sechs Fragen zur Überprüfung des Verständnisses von teilnehmenden Menschen mit Lernschwierigkeiten an einer klinischen Studie und kamen zu dem Ergebnis, dass die Fragen dazu geeignet sind, die Zustimmungsfähigkeit von teilnehmenden Personen festzustellen. Neben standardisierten Einwilligungserklärungen in komplexer Sprache werden zudem alternative Einwilligungsmöglichkeiten für Menschen mit Lernschwierigkeiten erprobt und eingesetzt. Zum Beispiel werden Bilder, Piktogramme und Symbole benutzt, um Forschungsvorhaben zu erklären und eine informierte Einwilligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten sicherstellen zu können (Dederich, 2017, S. 6). Jesse G. Strickler und Susan M. Havercamp (2023) haben darüber hinaus die Wirksamkeit von Einwilligungserklärungen in Leichter Sprache und in gespro-

chener Sprache erprobt und kamen zu dem Ergebnis, dass beide Formen effektiver als herkömmliche Einwilligungserklärungen seien. Trotz den mittlerweile existierenden Optionen zur standardisierten Einwilligungserklärung erscheint es wenig sinnvoll, für eine solch heterogene Gruppe wie Menschen mit Lernschwierigkeiten ein bestimmtes Einwilligungsinstrument als besonders hilfreich zu deklarieren; vielmehr müssen bei der Einholung der informierten Einwilligung auf die Individualität der Forschungsteilnehmer:innen Rücksicht genommen und im Zweifelsfall verschiedene Formate genutzt werden, um Menschen mit Lernschwierigkeiten über das geplante Forschungsvorhaben und deren Risiken aufzuklären.

Um potenziellen Schädigungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten, wie etwa dem unbewussten Inkaufnehmen von Risiken während des Forschungsprozesses, vorzubeugen, sollten Forschungsprojekten jedoch nicht nur auf das Sicherstellen einer informierten Einwilligung abzielen, sondern auch datenschutzrechtliche Aspekte mitbedenken. Vertraulichkeit und Anonymität spielen eine zentrale Rolle in allen wissenschaftlichen Untersuchungen, weswegen es im deutschsprachigen Raum eine Vielzahl von Datenschutzbestimmungen gibt, die es hierzu zu berücksichtigen gilt (siehe dazu u. a. Bundesministerium der Justiz & Bundesamt für Justiz, 2017, § 3 Abs. 6). Für die qualitative Sozialforschung stellen sich aufgrund der im Vergleich zu quantitativen Studien geringeren Anzahl von Teilnehmer:innen besondere Herausforderungen, die von einem »Spannungsfeld zwischen (umfassender) Anonymität gewähren und der gleichzeitigen Bedeutsamkeit von Kontextualität und Kontextualisierungen bei der Datenauswertung« (Schuppener et al., 2020, S. 150) geprägt sind. Hella von Unger schlägt daher vor, Anonymisierungsaspekte und mögliche Folgen der Veröffentlichung von Daten mit Forschungsteilnehmer:innen dialogisch zu klären und dabei auf die besonderen kognitiven Umstände der beteiligten Menschen mit Lernschwierigkeiten Rücksicht zu nehmen (2014, S. 92).

Methodik und Ethik

Wie beschreiben, begann in den 1980er Jahren ein Umdenken hinsichtlich des Umgangs mit Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Forschung. Sie wurden nicht mehr lediglich als ein schutzbedürftiger Personenkreis charakterisiert, sondern als Gruppe, die aktiv in die Forschung eingreifen sollte. Hintergrund dieser Forderung war unter anderen die Kritik an bewährten Forschungsmethoden, denen »eine Tendenz zur Verdinglichung von Menschen mit geistiger Behinderung vorgeworfen [wird] sowie eine Erkenntnis- und Wissensproduktion, die sich zu weit von den Erfahrungen der betreffenden Menschen und von dem, was für sie in ihrem Leben relevant ist, entfernt hat.« (Dederich, 2017, S. 7) Als Forschungsmethoden, die explizit auf die Bedürfnisse von Menschen mit Lernschwierigkeiten zugeschnitten waren, wurden die partizipative und inkl-

sive Forschung entwickelt, die »machtkritische Gegendiskurse zu etablierten Forschungsstrategien und -methoden« (ebd.) ermöglichen sollten bzw. sollen. Partizipative Forschung beschreibt einen Prozess, in dem Forscher:innen und Menschen mit Lernschwierigkeiten als gleichberechtigte Partner:innen auftreten, um einer Forschungsfrage nachzugehen. Diese Forschungsfrage kann von jedem beteiligten Forschungsmitglied aufgeworfen werden, von zentraler Bedeutung ist dabei, dass »sie [...] in jedem Fall von Interesse von Menschen mit intellektueller Behinderung« (2011, S. 7) sein muss, wie Tobias Buchner und Kolleg:innen ausführen. Beispiele für partizipative Forschungsvorhaben sind die Arbeiten im Rahmen des *Life Story Research*, zu denen auch die weiter oben aufgeführten Studien von Atkinson (1997, 2004) zählen. Denn in ihren Arbeiten konzentriert sich Atkinson nicht nur auf die Aufarbeitung der Lebensgeschichte von Menschen mit Lernschwierigkeiten, sondern beschreibt darüber hinaus auch Archivrecherchen, die kooperativ durchgeführt werden (2004, S. 691). Menschen mit Lernschwierigkeiten können in der partizipativen Forschung jedoch nicht nur als Forscher:innen auftreten, sie können beispielsweise auch als (Mit-)Herausgeber:innen von Forschungspublikationen oder als Mitglieder von Beratungsgremien fungieren, die den Forschungsprozess unterstützen (Buchner et al., 2011, S. 6). Das in Kapitel 2.2.3 skizzierte Vorgehen im Projekt *LeibEigenschaften*, in die Teilnehmer:innen als Expert:innen eingesetzt wurden, um sich mit der Zugänglichkeit der angestrebten Ausstellung auseinanderzusetzen, steht sinnbildlich für eine Konsultierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten als Unterstützer:innen (Steinbrück, 2012, S. 48).

Inklusive Forschung baut weitestgehend auf den Ideen der partizipativen Forschung auf, nur kann sie gewissermaßen als »Reinform« (Buchner et al., 2011, S. 7) des eben explizierten Forschungsansatzes verstanden werden. In dem 2003 veröffentlichten Buch *Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Futures* plädieren Walmsley und Johnson nicht nur für eine Beteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten am Forschungsprozess, sondern fordern die Übergabe der Kontrolle über die Forschung seitens der Forscher:innen an Menschen mit Lernschwierigkeiten, die an allen Phasen der Untersuchung (Fragestellung, Forschungsprozess und -bericht) beteiligt werden müssten. Ferner sollen die Forschungsergebnisse – soweit möglich – für alle Personen rezipierbar gestaltet werden, beispielsweise durch den Nutzen von Leichter Sprache oder visuellen Alternativen (Walmsley & Johnson, 2003, S. 64). Forschungsprojekte, die diesen Maximen folgen, sind im Kontext der Geschichtsdidaktik nicht bekannt.

Wenngleich partizipative bzw. inklusive Forschungsansätze ihren Eingang in die Forschungslandschaft gefunden haben und es mittlerweile auch erste Überlegungen zu den Gütekriterien gemeinsamer Forschung von Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten gibt (Hauser, 2020), birgen sie doch aufgrund

ihrer aktivistischen Stoßrichtung ein gewisses Risiko für die Wissenschaftlichkeit von Untersuchungen. Da partizipative bzw. inklusive Forschungsprojekte grundlegend darauf ausgerichtet sind, im Interesse von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu agieren, gefährden sie mitunter die anvisierte Objektivität von Wissenschaft; ein Umstand, dem zwar von Interessensvertretungen mit dem Hinweis darauf, dass Wissenschaft nie objektiv ist, versucht wird entgegenzuwirken (Fachbereichstag Heilpädagogik, 2017; Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e. V., 2020), jedoch aufgrund der verschiedenen Rollen, die Menschen mit Lernschwierigkeiten theoretisch in partizipativen bzw. inklusiven Forschungsprojekten bekleiden sollen, nicht ignoriert werden kann, wie Dederich erklärt:

Diese verschiedenen Rollen (Teil der beforschten Gruppe, Co-Forschende, potenzielle Nutznießer(innen) des Projekts) sind unter Umständen mit unterschiedlichen Interessen und Ansprüchen verknüpft, die nicht ohne weiteres miteinander in Einklang zu bringen sind. Darüber hinaus ist unschwer einzusehen, dass diese Gemengelage von Interessen Einfluss auf den Prozess der Forschung und die Ergebnisse hat. (Dederich, 2017, S. 8)

Möglichen Interessenskonflikte müssen daher vor Beginn von partizipativen bzw. inklusiven Projekten offengelegt und reflektiert werden, um eine allzu aktivistische Zielsetzung, die die Wissenschaftlichkeit des Forschungsvorhabens potenziell gefährdet, zu vermeiden. Denn die »handlungsbezogenen, wertbasierten und politischen Komponenten sind wichtige Anliegen« (Unger, 2014, S. 3) solcher Forschungsansätze, die allerdings in Abgrenzung zur Aktionsforschung der 1970er Jahre nicht primär darauf abzielen würden, so von Unger, aktivistische Interessen auf wissenschaftlicher Ebene durchzusetzen (für eine Aufarbeitung der Anfänge der Aktionsforschung siehe beispielsweise Masters, 1995).

Wissenschaft und Werte

Die Diskussion um die Rolle, die Aktivismus in Forschung spielen soll, ist insbesondere in den Disability Studies keine neue (siehe zur Einführung in die Disability Studies und ihrer Geschichte unter anderem Davis, 1997; Waldschmidt, 2020; Watson & Vehmas, 2020). Die Disability Studies entstanden mehr oder weniger als direkte Folge der US-amerikanischen Behindertenrechtsbewegung der 1960er und 1970er Jahre, die sich unter anderem für einen veränderten Umgang mit Menschen mit Behinderungen einsetzte (Racino, 2014). Menschen mit Behinderungen sollten nicht mehr als zu bemitleidende oder zu pflegende Objekte verstanden werden, sondern als Subjekte, die in der Lage sind, ihr eigenes Leben zu führen. Diese veränderte Wahrnehmung von Behinderung wurde auch von einigen in der Behindertenforschung tätigen Akademiker:innen

übernommen, die forderten, dass Menschen mit Behinderungen am Forschungsprozess teilnehmen dürfen. James Charlton brachte diesen Gedanken in seinem Buch *Nothing About Us Without Us* (2000) zum Ausdruck, durch dessen Titel »schlagwortartig die unabdingbare Teilhabe von Menschen mit Behinderung in allen sie betreffenden Strukturen und Prozessen und damit auch und damit auch am wissenschaftlichen Diskurs über Behinderung verlangt wird.« (Lingelbach & Schlund, 2014) Die Forderung, Menschen mit Lernschwierigkeiten als Subjekte anzuerkennen, erlangte durch die 2007 verabschiedete UN-BRK nicht nur disziplinübergreifende Aufmerksamkeit in der Wissenschaft, sondern auch eine rechtliche Fundierung. Die UN-BRK schreibt unter anderem vor, dass »Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit haben sollen, aktiv an Entscheidungsprozessen über politische Konzepte und über Programme mitzuwirken, insbesondere wenn diese sie unmittelbar betreffen [...]« (2007, Präambel) Staaten, die die UN-BRK unterzeichneten bzw. in der Zukunft unterzeichnen wollen, verpflichten sich somit zu einer Anerkennung von Menschen mit Behinderungen als Subjekte, die in die Position gebracht werden sollen, ihr Leben möglichst selbstständig zu gestalten. Ein Beispiel für eine Hinwendung zum Verständnis von Menschen mit Lernschwierigkeiten als Subjekte lässt sich in Deutschland beispielsweise an den Regelungen zum sogenannten persönlichen Budget erkennen. Demnach können Personen, denen Assistenz zur Bewältigung ihres Alltags rechtlich zusteht, selbstständig darüber entscheiden, wie sie mit dem Budget, das ihnen für Sozialleistungen zur Verfügung steht, umgehen: »Als Experten in eigener Sache entscheiden sie so selbst, welche Hilfen für sie am besten sind und welche Dienste und welche Personen zu dem von ihm gewünschten Zeitpunkt eine Leistung erbringen soll.« (Bundesministerium für Arbeit und Soziales a, zuletzt abgerufen am 27.08.2024)

Für die Wissenschaft stellt das Inklusionsparadigma nicht zwangsläufig ein Problem, aber mindestens einen Reflexionsanlass dar. Denn Forscher:innen, die sich mit Inklusion beschäftigen, kommen nicht drum herum, »virulente Wertfragen, die die eigene Forschung anleiten oder sich auf Rezeption und Verwertung von Forschungsergebnissen auswirken, kritisch zu reflektieren.« (Dederich, 2017, S. 9) Dies gilt insbesondere für die Forschung über und mit Menschen mit Lernschwierigkeiten, da wissenschaftliche Überlegungen über jenen Personenkreis »letztlich immer darauf ab[zielen], in der Gegenwart oder Zukunft nicht nur einen selbstzwecklichen Erkenntnisgewinn hervorzubringen, sondern irgendwie auch von praktischem Nutzen zu sein.« (ebd.) Insofern stellen sich beispielsweise für partizipative Projekte, die Menschen mit Lernschwierigkeiten die Möglichkeit geben wollen, sich aktiv am Forschungsprozess zu beteiligen, oftmals Fragen nach der Qualität und Legitimität ihrer Vorhaben, weil eine Trennung zwischen »action and inquiry« (Ospina et al., 2008, S. 428) nicht immer vollzogen werden kann, worunter unter Umständen die Güte der Ergebnisse

leiden kann. Unger verdeutlicht diese Problematik am Beispiel der Theoriebildung:

Allerdings ist die Entwicklung von Theorie in den meisten Ansätzen der partizipativen Forschung [...] nicht das oberste Anliegen, und sie kommt in der Umsetzung häufig zu kurz. Dazu tragen verschiedene Faktoren bei: Zum einen müssen verschiedene Adressaten bedient werden. Theorie wird hauptsächlich von der Wissenschaft eingefordert und diese ist nicht die einzige oder der Hauptadressat, sondern die Praxis, die Politik und/oder die Community. Zum anderen hat die Wissenschaft in manchen Ansätzen und partizipativen Projekten eher einen Dienstleistungscharakter und das kann dazu führen, dass Theorieproduktion gar nicht vorgesehen ist. (Unger, 2014, S. 96)

Forschung im Kontext von Menschen mit Lernschwierigkeiten ist also stets mit einer Reflexion über Werte, die den Forschungsprozess bedingen, und Ziele, die durch die Forschung erreicht werden sollen, verbunden und muss transparent dargestellt werden, um nicht in die Bredouille zu geraten, Ergebnisse durch einen aktivistischen Impetus verfälschend darzustellen. Auf den kommenden Seiten wird dieser Anforderung Folge geleistet, indem Wertvorstellungen und Zielsetzungen, die die Untersuchungen über die historischen Konstruktionsprozesse von Menschen mit Lernschwierigkeiten beeinflussen, reflektiert werden.

2.4.3.2 Implikationen für eine teilhabeorientierte geschichtsdidaktische Forschung

Um das Verhältnis zwischen Ethik, Forschungsmethodik und Werten für das vorliegende Projekt auszuloten, empfiehlt es sich, die jeweiligen Überlegungen über die fokussierte Gruppe anhand der verschiedenen Schritte im Forschungsprozess abzuhandeln. Konkret werden im folgenden Abschnitt ethische Aspekte im Rahmen des Forschungsdesigns, des Feldzugangs, der informierten Einwilligung, der Datenerhebung, der Datenauswertung sowie des Umgangs mit den Forschungsergebnissen dargestellt.

Forschungsdesign

Für das Erkenntnisinteresse des Projektes spielt die Teilhabeorientierung kaum eine Rolle, sehr wohl aber für die methodologische Ausrichtung. Aus geschichtsdidaktischer Perspektive ist es Ziel, mehr über die historische Konstruktionsprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten herauszufinden; die Lebenswelt der fokussierten Gruppe bzw. eine Veränderung eben jener – etwa durch eine mögliche Anpassung des Geschichtsunterricht auf Basis der Ergebnisse der Untersuchung – wurde nicht explizit in den Fokus gerückt, wenngleich eine Nutzung der Ergebnisse zur fundierteren Auseinandersetzung mit Inklusion im Geschichtsunterricht in Folge der Arbeit natürlich wünschenswert wäre.

Nichtsdestotrotz waren teilhabeorientierte Aspekte bei der Erarbeitung des Forschungsdesigns insofern von Relevanz, als dass auf methodologischer Ebene dafür Sorge getragen werden sollte, den Forderungen von und rechtlichen Rahmenbedingungen über Menschen mit Lernschwierigkeiten nachzukommen. Wie erörtert, wird der Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten sowohl von politischer als auch wissenschaftlicher Seite eine zunehmend höhere Bedeutung zugeschrieben, weswegen im Projekt versucht worden ist, der Forderung nach Inklusion durch eine Miteinbeziehung der untersuchten Gruppe in den Forschungsprozess nachzukommen. Dafür wurde erstens mit der Ethnographie eine Erhebungsmethodik gewählt, die eine Teilhabeorientierung ermöglicht und zweitens durch die Auswahl der historischen Inhalte eine thematische Erhebungsgrundlage gelegt, in der die Forderungen und Interessen von Menschen mit Lernschwierigkeiten mitbedacht werden.

Die Ethnographie erlaubt deshalb eine Teilhabeorientierung, weil in ethnographischen Feldstudien ein Fokus auf die (Inter-)Aktionen der beobachteten Personen gelegt und folglich davon ausgegangen werden kann, dass diese Personen als aktive Subjekte – und nicht als passive Objekte – auftreten. Im Kontext Schule, und insbesondere in Förderzentren, stellt sich die Frage, inwieweit dieses Handeln von institutionellen oder personellen Vorgaben determiniert ist und Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten tatsächlich als aktive Subjekte verstanden werden können. Jedoch wurde versucht, dieser Einengung der Handlungsmöglichkeiten durch eine Rollenverteilung, die explizit darauf ausgerichtet war, die Schüler:innen zu agierenden Akteuren zu machen, und näher in Kapitel 3.2.2 beschrieben wird, entgegenzuwirken.

Auch bei der Auswahl der historischen Inhalte, auf dessen Basis die Konstruktionsprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten nachvollzogen werden sollten, wurde versucht, der Teilhabeorientierung Folge zu leisten. Vor Beginn der Erhebung wurde reflektiert, welche Themen sich für eine Erhebung mit Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten anbieten würden. Zur Auswahl standen unter anderem eine Auseinandersetzung mit der Geschichte der deutschen Behindertenrechtsbewegung (ausführlich dazu beispielsweise Stoll; 2017; Köbsell, 2023), die Historisierung der Lebensumstände von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Schleswig-Holstein seit dem Ende des zweiten Weltkriegs und das Thema Special Olympics. Alle Themen ermöglichten einen Bezug zu einem historischen Inhalt, der explizit die Geschichte von Menschen mit Lernschwierigkeiten betrifft. Dass letztendlich die Geschichte der Special Olympics als thematischer Ausgangspunkt der ersten Erhebung gewählt wurde, ist zum einen das Resultat der zur Verfügung stehenden, verhältnismäßig breiten Basis an verfügbaren Quellen und Darstellungen, die es insbesondere bei einer Thematisierung der Nachkriegsgeschichte von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Schleswig-Holstein nicht in gleicher Qualität und Quantität gegeben hätte

(ausführlich zu den genutzten Quellen und Darstellungen berichtet Kapitel 3.2.2) und zum anderen die Folge der bisherigen spärlichen Forschung zur Geschichte der Organisation. Denn die Geschichte von Special Olympics ist bisher nur vereinzelt in den Fokus wissenschaftlicher Publikationen gerückt (Alford et al., 2020a, 2020b, 2020c). Dementsprechend bot sich eine Auseinandersetzung mit der Entwicklung von Special Olympics an, weil dadurch nicht lediglich eine bloße Nacherzählung bereits ausführlich erforschter historischer Themenkomplexe – wie es beispielsweise bei der Wahl der Aufarbeitung der Geschichte der deutschen Behindertensportbewegung der Fall hätte sein können – angestrebt, sondern vielmehr versucht wurde, Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten die Möglichkeit zu geben, über ein bis hierhin weitestgehend unbeachteten historischen Gegenstand mehr zu erfahren. Dem weiter oben beschriebenen Motto »Nothing about us without us« folgend wurde also ein historischer Inhalt zum Thema gemacht, der (vermeintlich) Berührungspunkte mit der Lebenswelt von Menschen mit Lernschwierigkeiten hat und ihnen Teilhabe an dessen Erforschung – zugegebenermaßen in einem sehr kleinen und vorgegebenen Rahmen – ermöglichen sollte. Obwohl die Herleitung der Themenauswahl mit Bezugnahme auf die angestrebte Teilhabeorientierung zu Beginn des Projektes sinnvoll erschien, ergab sich dennoch ein praktisches Problem, auf das bei der Themenwahl der zweiten Erhebung eingegangen wurde: das Interesse der Schüler:innen (ausführlich dazu Kapitel 3.2.1.2).

Feldzugang

Die DIFGB weist in ihrem Reflexionspapier zu forschungsethischen Fragen darauf hin, dass sich die Lebensrealität von Menschen mit Lernschwierigkeiten zumeist in »verschiedenen Sonderwelten« (2020, S. 6) abspielt, die im Regelfall von *Gatekeepern*, die »paradoxiertweise auch als *Gatecloser* fungieren können« (ebd. [Hervorhebung im Original]), reguliert und beeinflusst werden. Bei Förderzentren handelt es sich um »Sonderwelten«, in denen primär Schulleitung und Lehrkräfte als *Gatekeeper*, die die Türen für Forschung öffnen bzw. schließen können, fungieren. Für die vorliegende Arbeit waren Schulleitung und Lehrkräfte nicht nur für die eigentliche Bereitstellung von Zugängen zu Förderzentren entscheidend, sondern auch für die Gruppe von Schüler:innen, mit denen zusammengearbeitet wurde.

Wie in Kapitel 2.1.4 beschrieben, folgt diese Arbeit einer interdisziplinären Auffassung von »geistiger Behinderung«, die als eine komplexe Behinderungsform verstanden wird, in dessen Konstruktion sowohl biologische als auch soziale und kulturelle Bedingungsfaktoren von Bedeutung sind. Diesem Verständnis nach wurde es als wenig zielführend bewertet, die Gruppe der partizipierenden Schüler:innen über kognitive Auswahlkriterien, wie zum Beispiel einen IQ-Test, zusammenstellen. Vielmehr wurde als konstituierende Gemein-

samkeit der teilnehmenden Schüler:innen ihre Beschulung auf einem Förderzentrum für Menschen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung definiert. Vor der ersten Erhebung wurden daher folgende drei Auswahlkriterien festgelegt, die auch für die zweite Erhebung leitend waren: Erstens sollte eine Lerngruppe ausgewählt werden, die ausschließlich aus Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten bestand, um möglichst genuin die historischen Konstruktionsprozesse der fokussierten Gruppe beschreiben zu können. Zweitens sollte eine Lerngruppe partizipieren, deren Größe zwischen 10 und 15 Schüler:innen liegt, um dem in Kapitel 3.2.2 explizierten Vorgehen gerecht werden zu können, das vorsah, drei verschiedene Gruppe konstruieren zu können, die sich mit dem bereitgestellten Material auseinandersetzen. Drittens sollte bei der Auswahl Rücksicht auf die Heterogenität der Gruppe von Menschen mit Lernschwierigkeiten genommen werden. Da es sich um einen Personenkreis mit vielschichtigen Bedürfnissen bezüglich der Herstellung von Barrierearmut handelt, wurden keine Anforderungen an teilnehmende Schulen formuliert, nur Schüler:innen teilnehmen zu lassen, die festgelegte Kriterien, wie etwa den Nachweis eines bestimmten IQ-Wertes oder ein Mobilitätsminimum, erfüllten.

Um eine Gruppe von Teilnehmenden für die jeweiligen Erhebungen generieren zu können, wurden die Schulleitungen und Lehrkräfte, die an den Projekten beteiligt waren, gebeten, die partizipierenden Schüler:innen auszuwählen. Die Auswahl der teilnehmenden Schüler:innen über die kontaktierten Schulleitungen und Lehrkräfte wurde als sinnvoll erachtet, da diese über Informationen über die verschiedenen Lerngruppen der beiden Schulen verfügten, die dem Projektteam nicht vorlagen. Die DIFGB bewertet ein solches Vorgehen als sinnvoll, verweist aber auch auf Probleme, die hierdurch entstehen können:

Forscher*innen haben einerseits die Möglichkeit, über Gatekeeper Personen in ihre Vorhaben einzubeziehen, die sonst aufgrund der Exklusivität ihrer Lebensrealität wenig bis keine Möglichkeiten zu einer Teilnahme an Forschung haben. Andererseits stellen Organisationskulturen zwangsläufig *asymmetrische Beziehungsstrukturen* her. Ihnen wohnt ein Machtgefälle von Vor-Annahmen sowie Vor-Urteilen über (antizipierte) Fähigkeiten und Unfähigkeiten inne. (ebd. [Hervorhebung im Original])

Informierte Einwilligung

Das Einholen einer informierten Einwilligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten für Forschungsvorhaben wird in der sonderpädagogischen Forschung schon länger nicht mehr als ein alleinstehendes Ereignis verstanden, sondern vielmehr als ein dynamischer Prozess charakterisiert, der wissenschaftliche Untersuchungen von Beginn bis Ende begleitet. In Anlehnung an Artikel 12 der UN-BRK plädieren viele Sonderpädagog:innen für eine »unterstützte[] Entscheidungsfindung« (ebd., S. 9), die von einer dialogischen Klärung zwischen Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten geprägt ist. Zwar gibt es bisher

»nur wenige empirische Befunde zur tatsächlichen Wirkung von Unterstützung in Entscheidungsverfahren« (Heusner et al., 2022, S. 337), jedoch wird bei den bisher existierenden theoretischen Ansätzen insbesondere auf die Bedeutsamkeit von Beziehungen zwischen Menschen mit Lernschwierigkeiten und ihren Bezugspersonen, die sie gegebenenfalls im Alltag unterstützen, hingewiesen (z. B. Bigby et al., 2017; Keeley et al., 2019; Tolle & Stoy, 2020). Auf Förderschulebene sind für diesen »relationale[n] Anspruch« (Schuppener et al., 2020, S. 149) insbesondere Lehrkräfte aufgrund ihrer alltäglichen Begegnungen mit Schüler:innen von großer Bedeutung. Demzufolge wurde vor den Erhebungen der Einwilligungsprozess zunächst mit den Lehrkräften abgestimmt, um dadurch einerseits einen Einblick in die Informationsbedürfnisse der Schüler:innen zu erhalten und andererseits die Lehrkräfte von Beginn an zu einem Teil der unterstützten Entscheidungsfindung zu machen.

In Absprache mit den Lehrkräften wurde für beide Erhebungen ein zweistufiges System etabliert. Auf Basis der zur Verfügung gestellten Informationen der Lehrkräfte hinsichtlich der Lese- und Verstehenskompetenz der Schüler:innen wurden zunächst en Anschreiben in einfacher Sprache für die Teilnehmer:innen erstellt, die Informationen über den Ablauf und die Datenerhebungsinstrumente des Projektes enthielten (siehe für die erstellten Schreiben Anhang 1). Aufgrund der Heterogenität der Lerngruppen wurden die Anschreiben zudem im regulären Unterricht mit den Lehrkräften besprochen, um eventuelle Nachfragen bereits vor dem schriftlichen Einwilligen klären zu können. Im zweiten Schritt wurde das Projekt zunächst während eines Schulbesuchs des Projektteams zusammen mit allen Beteiligten der Erhebungen besprochen. Dabei sollten offene Fragen über den Forschungsprozess, die Inhalte, Ziele und Risiken der Erhebung dialogisch geklärt werden. Diese persönlichen Treffen wurden während des Verlaufs des Projekts in unregelmäßigen Abständen wiederholt, beispielsweise vor der Veröffentlichung der Arbeitsergebnisse auf der zusammen konzipierten Webseite oder den nach den Erhebungen durchgeführten Interviews. Mit allen Schüler:innen wurde zudem direkt vor Beginn der individuellen Interviews darüber gesprochen, welche Daten wie für die Dissertation genutzt werden, um Unsicherheiten diesbezüglich auszuräumen.

Datenerhebung

Für die Datenerhebung gilt es laut DIFGB, primär Forschungsmethoden, Orte bzw. Räume sowie Forschungsbeziehungen zwischen Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten zu reflektieren, um potenzielle Auswirkungen auf die Teilnehmenden hinreichend evaluieren zu können (2020, S. 12–14). Hinsichtlich der Forschungsmethoden wurden im Zuge der Planung der ethnographischen Feldstudien Audioaufnahmen, Feldnotizen und Interviews gewählt, um das Geschehen in der inklusiven Lernumgebung bestmöglich beobachten zu können.

Sicherlich waren die erkenntnistheoretischen Potenziale der Trias Audioaufnahmen, Feldnotizen und Interviews, die in Kapitel 3.3 detailliert thematisiert werden, für die Auswahl als Erhebungsinstrumente entscheidend, jedoch spielten bei der Operationalisierung der drei Zugänge auch forschungsethische Aspekte eine Rolle. Denn mitentscheidend für die Auswahl von Erhebungsmethoden in der Forschung über und mit Menschen mit Lernschwierigkeiten sind, so Saskia Schuppener und Kolleg:innen, die Bedürfnisse der fokussierten Gruppe, weswegen »möglichst immer multimethodische Zugänge gewählt werden [sollten], welche an den jeweiligen individuellen Bedarfen der Teilnehmenden orientiert sind.« (2020, S. 149) Auch Caren Keeley charakterisiert eine Methodentriangulation als »außerordentlich sinnvoll« (2015, S. 118), um Menschen mit Lernschwierigkeiten an Forschungsprozessen zu beteiligen. Sie betont dabei die Notwendigkeit des Zusammenspiels von beobachtenden und befragenden Methoden, damit »eine Fragestellung, eine Problematik, eine Zielperspektive aus der subjektiven Sicht der Betroffenen umfassend« (ebd.) dargestellt werden kann. Dementsprechend wurde sich vor Beginn der Untersuchung dazu entschieden, alle Schüler:innen unabhängig von ihrer Rolle während der Erhebung bzw. ihrem Aktivitätsgrad bei der Erarbeitung der Ergebnisse zu interviewen, um einen möglichst umfangreichen Einblick in die subjektiven Perspektiven der teilnehmenden Schüler:innen zu bekommen. Auch die Auswahl von zwei verschiedenen Beobachtungsmethoden unterstreicht diesen Anspruch: Ziel sollte es nicht nur sein, die verbalen Verhaltensweisen durch Audioaufnahmen abzubilden, sondern auch non-verbale Handlungen mittels Feldnotizen nachvollziehen zu können.

Schuppener und Kolleg:innen bemerken bezüglich der Auswahl von Räumen und Orten für Forschungsprojekte, die Menschen mit Lernschwierigkeiten mitberücksichtigen, dass jede Erhebungssituation an Lokalitäten gebunden ist, »denen spezifische Interaktionsgeschehen, Beziehungsgefüge und Machtprozesse innewohnen« (Schuppener et al., 2020, S. 149) und folglich einer Reflexion bedürfen. Für das vorliegende Projekt wurde sich nach Absprache mit den Lehrkräften dazu entschieden, die Erhebungen jeweils direkt in den Förderzentren durchzuführen, um die Schüler:innen in ihrem vertrauten Umfeld zu belassen. Dadurch sollte einerseits einer von Seiten der Lehrkräfte befürchteten kognitiven Überforderung, die durch die Auseinandersetzung mit fremden Räumen bzw. Orten hätte entstehen können, vorgebeugt werden und andererseits die von Schuppener und Kolleg:innen beschriebenen »Interaktionsgeschehen, Beziehungsgefüge und Machtprozesse« zwischen den Schüler:innen und ihrem unterstützenden Umfeld möglichst unberührt bleiben, um die Partizipation der Schüler:innen am Forschungsprozess so niederschwellig wie möglich zu gestalten.

Datenauswertung

Der Schutz der erhobenen Daten ist für jedes Forschungsprojekt essentiell. Von zentraler Bedeutung für rechtliche und institutionelle Datenschutzbestimmungen ist der Prozess der Anonymisierung bzw. Pseudonymisierung, der »als Akt der Maskierung der Identitäten der Forschungsteilnehmer*innen zur Wahrung ihrer Persönlichkeit und damit zusammenhängender Integrität von Selbigen verstanden werden soll.« (Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e. V., 2020, S. 14) Bei der vorliegenden Untersuchung spielen datenschutzrechtliche Bedenken noch eine größere Rolle als in Erhebungen mit Menschen ohne Lernschwierigkeiten, weil oftmals detaillierte Beschreibungen in Aktenform über jenen Personenkreis vorliegen, der eine Identifizierungsmöglichkeit wahrscheinlicher werden lässt als bei anderen Gruppen, wie die DIFGB erklärt:

Biographische Details werden [...] exzessiv gesammelt und in Akten dokumentiert. Sie sind verschiedenen Professionellen zugänglich. Im Zuge der Veröffentlichung von Forschungsergebnissen muss dieser Aspekt unbedingt mitgedacht werden, um Rückschlüsse auf Personen und mögliche, damit einhergehende Konsequenzen zu verhindern. (ebd.)

Um möglichen Identifizierungen vorbeugen zu können, wurden in den Transkriptionen der Audioaufnahmen und Interviews sowie den Feldnotizen, die zur Auswertung der Daten genutzt worden sind, vom Verfasser dieser Arbeit alle Namen und Städte, die Rückschluss auf die Wohnsituation oder das soziale Leben der Teilnehmer:innen hätten geben können, geändert.

Zur Pseudonymisierung der Daten trug zudem das gewählte Transkriptionssystem bei. Für die Transkription von auditiven Daten können verschiedene Systeme mit jeweils unterschiedlichen Ausrichtungen genutzt werden, Thorsten Pehl und Thorsten Dressing unterscheiden in ihrer Einführung beispielsweise in »einfache« und »detaillierte« Transkripte. Einfache Transkripte würden sich dadurch auszeichnen, dass der Fokus hier »auf einer guten Lesbarkeit, leichter Erlernbarkeit und nicht zu umfangreicher Umsetzungsdauer« und die Priorität folglich auf dem »Inhalt des Gesprächs« liegen würde (Dressing & Pehl, 2015, S. 18). Detaillierte Transkripte sind dann hilfreich, wenn nicht nur der semantische Inhalt, sondern »genauer auf die Prosodie eingegangen und damit auf Tonhöhenverläufe, Nebenakzente, Lautstärke und Sprechgeschwindigkeit« (ebd.) geachtet werden soll. Im Kontext forschungsethischer Aspekte erschien die Verwendung eines einfachen Transkriptionssystems aus zwei Gründen sinnvoll (siehe für eine ausführliche Beschreibung des Transkriptionssystems Anhang 2). Erstens sollte durch die Glättung der Sprache, die im von Dressing und Pehl vorgeschlagenen System zum Beispiel die Überführung von Dialekten in das Hochdeutsche, das Auflösen von Wortverschleifungen oder auch das Auslassen

von Stottern beinhaltet (ebd., S. 21–22), lautsprachliche Kennzeichen der Erhebungsteilnehmer:innen kaschiert werden. Dies hat den Hintergrund, dass einzelne Schüler:innen markante Sprachmuster – insbesondere mit Hinblick auf die Syntaxbildung – vorweisen, weswegen eine Zuordnung des Gesagten, zumindest für Menschen, die den partizipierenden Schüler:innen nahestehen, möglich gewesen wäre. Zweitens wurde sich von einem einfachen Transkriptionssystem versprochen, einer potenziellen Stigmatisierung der Forschungsteilnehmer:innen entgegenzuwirken. Durch die Fokussierung auf die Semantik der Aussagen der Schüler:innen und die damit einhergehende Glättung der Sprache war es Ziel, negativen Assoziationen bei der Rezeption der Ergebnisse vorzubeugen.

Ergebnisdarstellung

Mehrere Autor:innen, die sich in ihrer Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten beschäftigen, weisen darauf hin, dass nicht nur der Forschungsprozess transparent für die Zielgruppe gestaltet werden muss, sondern auch die Ergebnisdarstellung (z. B. Walmsley & Johnson, 2003, S. 64; O'Brien et al., 2022, S. 7–8). Die DIFGB schreibt hierzu, dass die Ergebnisse so aufbereitet werden müssen, »dass die Teilnehmer*innen sie verstehen können.« (2020, S. 16) Wenngleich Leichte Sprache nicht für alle Menschen mit Lernschwierigkeiten verständlich ist, wurden in den letzten Jahren gezielt Versuche unternommen, Publikationen bzw. Ergebnisse von Forschungsprozessen in komplexitätsreduzierter Sprache zu veröffentlichen, um Forschungsergebnisse für Menschen mit Lernschwierigkeiten greifbarer zu machen. Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales veröffentlicht beispielsweise alle Forschungsberichte, die im Auftrag des Ministeriums erstellt werden, in Leichter Sprache (siehe für eine Übersicht Bundesministerium für Arbeit und Soziales, o. J. b, zuletzt abgerufen am 28.08.2024). Ein Beispiel hierfür aus der linguistischen Forschung ist das Werk *Leichte Sprache – Kein Regelwerk. Sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen aus dem LeiSA-Projekt* (Bock, 2019). Ziel der Veröffentlichung war es, Forschungsergebnisse des LeiSA-Projektes, das sich um eine empirische Auseinandersetzung mit dem Einsatz von Leichter Sprache am Arbeitsplatz beschäftigte (siehe ausführlich dazu LeiSA, zuletzt abgerufen am 28.08.2024), möglichst allgemeinwissenschaftlich darzustellen. Als probates Mittel wurde dafür auch der Einsatz von Leichter Sprache zur Zusammenfassung von größeren Texteinheiten verstanden:

Zu Beginn der einzelnen Kapitel und größeren Abschnitte gibt es einfache Kurzzusammenfassungen der wichtigsten Inhalte. Wer sich einen groben Überblick verschaffen will, oder wer eine kurze und weniger komplexe Darstellung sucht, der findet hier Hinweise. [...] Das heißt, diese kurzen Texte richten sich an alle Leserinnen und

Leser, die einen schnelleren und kompakten Zugang suchen. Das können auch Nutzerinnen und Nutzer »Leichter Sprache« sein. (Bock, 2019, S. 12)

Obwohl die angeführte Forderung der DIFGB im Kontext des inklusiven Paradigmas sinnvoll ist und Bettina Bocks Werk zeigt, wie eine konkrete Umsetzung dieser Forderung aussehen kann, ergeben sich forschungspragmatische Probleme für eine potenzielle Darstellung von Forschungsergebnissen in Leichter Sprache. Erstens werden Autor:innen, die wissenschaftliche Texte in Leichter Sprache verfassen, mit Fragen der Qualität ihrer wissenschaftlichen Leistung konfrontiert; dies gilt insbesondere für Verfasser:innen von Dissertationen. Zwar herrscht Uneinigkeit darüber, wie Texte in Leichter Sprache konkret aussehen sollen,¹⁴ jedoch ist sich der Großteil der Expert:innen auf diesem Gebiet einig darüber, dass es sich bei Leichter Sprache um eine »Reduktionsvarietät« (Gutermuth, 2020, S. 41) handelt, in der Inhalte zugunsten der Lesbarkeit komprimiert dargestellt werden sollen. Eine verknappte Darstellung von Forschungsergebnissen bringt Vorteile mit sich, insbesondere hinsichtlich der Lesbarkeit und Verständlichkeit, birgt aber auch Nachteile, vor allem in Bezug auf die Wissenschaftlichkeit der Darstellungen: Eine Promotion richtet sich in erster Linie an ein Fachpublikum, um die eigene wissenschaftliche Arbeitsfähigkeit zu illustrieren; eine verkürzte, komplexitätsreduzierte Ergebnispräsentation kann also mitunter kontraproduktiv für die wissenschaftliche Karriere von Doktorand:innen sein. Zweitens ist eine Publikation in Leichter Sprache auch eine Frage von Ressourcen. Sicherlich wäre es machbar und wünschenswert, wissenschaftliche Publikationen, wie beispielsweise eine Doktorarbeit, nicht nur in komplexer Sprache, in der möglichst detaillierte Forschungsergebnisse dargestellt werden, zu verfassen, sondern darüber hinaus auch eine Version der Arbeit zu erstellen, die auf eine komplexitätsreduzierte Sprache zurückgreift. Nur würde ein solches Vorgehen nicht nur zeitliche Kapazitäten binden, sondern auch finanzielle, die oftmals nicht für sprachlich angepasste Publikationen der gleichen Arbeit vorgesehen sind. Aufgrund der dargelegten Bedenken wurde sich während der Erstellung der Arbeit dagegen entschieden, die Dissertation auch in Leichter Sprache zu veröffentlichen.

Obwohl sich eine ganzheitliche Darstellung der verschriftlichten Forschungsergebnisse nicht adressatengerecht realisieren ließ, wurde dafür Sorge

14 Alleine im deutschsprachigen Raum finden sich drei prominente Handreichungen, auf die beim Verfassen von Texten in Leichter Sprache rekuriert wird: das Regelwerk von *Inclusion Europe*, die Regeln des *Netzwerk Leichte Sprache* sowie die Vorschläge der *Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz* von 2011. Wie Bredel und Maaß festgestellt haben, variieren die Regelwerke mitunter massiv untereinander: Von den insgesamt 120 etablierten Regeln erscheinen nur 17 in allen drei Handreichungen, siehe ausführlicher dazu Maaß, 2020, S. 74 sowie Bredel & Maaß, 2016a, 2016b.

getragen, dass die inhaltlichen Ergebnisse, die von den Schüler:innen während der Erhebungen produziert worden waren, für die Teilnehmer:innen verständlich dargestellt wurden. Dadurch wurde beabsichtigt, den Teilnehmer:innen zumindest teilweise den von Schuppener und Kolleg:innen geforderten »Zugang zu den Ergebnissen« (2020, S. 50) zu ermöglichen. Vor Beginn der Erhebungen wurde von den partizipierenden Schüler:innen diesem Anspruch entsprechend jeweils ein passendes Ausstellungsformat gewählt, mit Hilfe dessen die inhaltlichen Ergebnisse präsentiert werden sollten. Bei der ersten Erhebung entschieden sich die Schüler:innen dafür, ihre Forschungsergebnisse über Special Olympics auf einer Webseite festzuhalten, die auf eine komplexitätsreduzierte Sprache zurückgreift.¹⁵ Auch die zweite partizipierende Lerngruppe entschloss sich für eine Ergebnisdarstellung in Webseitenform,¹⁶ plädierte aber zudem dafür, eine physische Ausstellung an der Universität zu Köln abzuhalten (siehe Ausstellungsplakate in Anhang 3). Die Ergebnispräsentationen wurden vom Projektteam nur hinsichtlich Formatierung und Rechtschreibung bearbeitet und den Schüler:innen sowie den Schulleitungen nach dem Lektorat zur Einwilligung zur Verfügung gestellt.

15 Die Webseite war bis zu Projektabschluss unter folgender Adresse abrufbar: <https://gemeinsam-geschichte-schreiben.jimdofree.com/>. Um den Schutz der teilnehmenden Schüler:innen zu garantieren, wurde die Webseite nach Projektende jedoch gelöscht.

16 Die Webseite war bis zu Projektabschluss unter folgender Adresse abrufbar: <https://geschichtefussball-usa.jimdosite.com/>. Um den Schutz der teilnehmenden Schüler:innen zu garantieren, wurde die Webseite nach Projektende jedoch gelöscht.

3 Methodische Überlegungen zum Erfassen historischer Konstruktionsprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten

Bei der Ethnographie handelt es sich um eine Methodologie, die in geschichts-didaktischen Forschungskontexten bisher wenig Aufmerksamkeit erfahren hat. Ein 2021 erschienener Sammelband (Kühberger, 2021a) sowie eine 2024 veröffentlichte Monographie (Kühberger, 2024) sollten eher als Ausnahme in der methodologischen Forschungslandschaft der deutschsprachigen Geschichtsdi-daktik verstanden werden, denn als Regel. Kühberger mutmaßt, dass der Grund für die bisherige Zurückhaltung innerhalb der Geschichtsdi-daktik gegenüber ethnographischen Settings »in der Ausrichtung der Geschichtsdi-daktik in den letzten Jahren zu suchen [ist], in denen die Disziplin ihren wissenschaftlichen Wert über etablierte und anerkannte Methoden [...] zu steigern suchte.« (2024, S. 45) Nichtsdestotrotz verdeutlichen die beiden Arbeiten das Potenzial der Ethnographie für die Geschichtsdi-daktik, die laut Kühberger unter anderem in einer Perspektiverweiterung traditionellerer geschichtsdi-daktischer Forschungsansätze liegt:

Systemisch-strukturelles Erforschen historischen Lernens muss nämlich zwangsläufig Pluralität und Subjektivität von Ausdrucksweisen historischen Denkens und seiner Vorformen in ganz unterschiedlichen kulturellen Räumen einschränken, wenn nicht sogar ignorieren und büßt damit im Bereich des Erklärens von Phänomenen, die den beforschten Gegenstand mitkonstituieren, viel ein. Der wissenschaftliche Wert ist davon zwar nicht unbedingt betroffen, jedoch durchaus die mögliche Nützlichkeit der damit gewonnenen Aussagen. (Kühberger, 2021b, S. 15)

Gerade das von Kühberger angesprochene Erklären von »Phänomenen, die den beforschten Gegenstand mitkonstituieren«, ist von zentraler Bedeutung für diese Arbeit, insbesondere wenn man den theoretischen Annahmen hinsichtlich Inklusion innerhalb der Geschichtsdi-daktik folgt: Ein inklusives historisches Lernen ist demnach, wie in Kapitel 2.2.3 beschrieben, in vielen Fällen als Anpassung methodischer, didaktischer und inhaltlicher Gegebenheiten verstanden worden, sei es mit Hinblick auf das eingesetzte Material oder die Rolle der Lehrkraft im Unterricht. Folglich können auch historische Konstruktionsprozesse, die in

einer inklusiven Lerngruppe vollzogen werden, nicht kontextlos beschrieben und verstanden werden, weswegen eine Nutzung der ethnographischen Methodologie nicht nur nützlich, sondern notwendig für die vorliegende Arbeit ist.

3.1 Ethnographie – Einführung in eine bis dato wenig genutzte Methodologie der Geschichtsdidaktik

Unter Ethnographie wird gemeinhin eine Methodologie verstanden, die es Forscher:innen erlaubt, Rückschlüsse auf eine »culture or social world« (Kwame Harrison, 2018, 5) zu ziehen, indem Untersuchungssubjekte in einem vor Beginn der Erhebung definierten Feld mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Verfahren beobachtet und analysiert werden. Zunächst ging es Ethnograph:innen dabei primär um die Beobachtung von – aus Sicht westlicher Wissenschaftler:innen – für sie vorher unbekannter Welten und Kulturen. Ziel war eine »systematische Erfassung und Beschreibung der besonderen Lebensweisen und der kulturellen Eigenarten fremder Völker und Ethnien« (Thomas, 2019b, S. 8), die, durch den Kolonialismus europäischer Länder vorangetrieben, spätestens Mitte des 19. Jahrhunderts breiten Anklang bei westlichen Anthropolog:innen fand. Dieses ursprüngliche Verständnis ist insbesondere aufgrund des »exploitative arrangement of privileged Western scholars« (Kwame Harrison, 2018, 58) kritisiert worden (siehe dafür ausführlich beispielsweise Gupta, 2002). Als Reaktion auf dieses problematische Verständnis von Ethnographie wurde die Reflexion des eigenen Handelns mittlerweile zu einer Notwendigkeit erklärt. Thomas schlägt für diesen Reflexionsprozess folgende Fragen vor: »Wurde über die Hintergründe und Verfahrensabläufe der Forschung ausreichend aufgeklärt? Wie wurde die Rolle der Ethnografin (fortlaufend) transparent gemacht? Sind die Studienteilnehmenden über mögliche negative Konsequenzen aufgeklärt worden?« (Thomas, 2019b, S. 64) Solche und ähnliche Fragen wurden bereits im Rahmen der forschungsethischen Ausführungen (Kapitel 2.4.3) diskutiert und sollen an dieser Stelle nicht vertieft werden, allerdings verdeutlicht das nicht nur von Stefan Thomas, sondern von einer großen Anzahl an Ethnograph:innen eingeforderte Reflexionsvermögen den notwendigen Prozess der Auseinandersetzung mit den Bedingungen, die die Erforschung eines Feldes beeinflussen.

Auch Geschichtsunterricht ist mittlerweile als ein Sozialraum definiert worden, der mittels ethnographischer Studien analysiert werden kann (Kühberger, 2021a). Wie gesagt, die deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Studien mit einem ethnographischen Untersuchungsdesign müssen nach wie vor als »randständig« (Kühberger, 2021b, S. 12) bezeichnet werden, jedoch verdeutlichen die im Sammelband von Kühberger versammelten Beiträge ein wachsendes

Bewusstsein innerhalb der Disziplin, ethnographisch zu arbeiten (z.B. Bernhard, 2021; Hues, 2021; Mielke, 2021). Eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Feld, die Grundlage der Ethnographie werden soll, ist dabei Bestandteil einer jedem ethnographischen Feldstudie, sowohl in der Geschichtsdidaktik als auch allen anderen Disziplinen. Georg Breidenstein und Kollegen sehen im Zusammenhang mit der Feldkonstruktion drei Möglichkeiten, wie »die Feldforschung zu ihren Feldern kommt« (2015, S. 70): Erstens über eine Selbstkonstitution, in der das Feld durch eine von dem im Feld agierenden Akteur:innen vorgenommene Grenzziehung selbst bestimmt wird, zweitens durch eine analytische Konstitution, bei der die forschenden Ethnograph:innen das Feld festlegen und drittens über eine Prozesskonstruktion, bei der sich das Feld im Verlauf der Studie zunächst grob herausbildet und anschließend geschärft wird (ebd., S. 70–71). Für das vorliegende Projekt kann von einer analytischen Konstitution des Feldes gesprochen werden, da die Schüler:innengruppe vor der Erhebung von den Lehrkräften zusammengestellt bzw. ausgewählt worden ist und auch die alltäglichen Rollen und damit verbundenen Aufgaben, sowohl der Schüler:innen als auch der Lehrkräfte, angepasst wurden. Zwar war es Ziel, die bestehenden Beziehungen zwischen den Schüler:innen, Lehrkräften und anderen Akteur:innen, wie etwa Personen, die ein freiwilliges soziales Jahr absolvieren (FSJler) und Schulbegleiter:innen, des Sozialraums mitzureflektieren, jedoch wurde das Feld zweifelslos »in Abhängigkeit von Forschungsinteressen« (ebd., S. 71) konstruiert und kann somit der analytischen Konstituierung zugeordnet werden. Wie diese analytische Konstituierung konkret aussieht, ist Gegenstand des Kapitels 3.2.2.

Ziel ethnographischer Studien ist es einerseits, das beobachtete Feld bestmöglich zu beschreiben und andererseits auf Grundlage der Erkenntnisse zu der Theoriebildung der Disziplin beizutragen. Ethnographie hat also, so Thomas, stets einen zweifachen Erkenntnisanspruch, nämlich »eine verstehende, immanente Deskription des Feldes aus der Innenansicht der Akteur*innen und eine erklärend-analytische Rekonstruktion der psychischen und sozialen Struktur aus der Außenperspektive.« (2019b, S. 24) Um eine »verstehende, immanente Deskription« des Feldes leisten zu können, verweisen viele Ethnograph:innen auf die Notwendigkeit, eine möglichst detaillierte Beschreibung des Geschehenen zu erstellen: Von Clifford Geertz als »thick description« (1973, S. 6) beschrieben, wird in der Ethnographie davon ausgegangen, auf ein divergierendes und reichhaltiges Datenmaterial zurückgreifen zu müssen, um zu fruchtbaren Forschungsergebnissen zu kommen. Dieses Datenmaterial kann beispielsweise durch einen möglichst langen Aufenthalt im beobachteten Feld zustande kommen oder durch den Einsatz eines mehrteiligen Erhebungsinstrumentariums, dessen gewonnenen Daten zur Beschreibung des Phänomens verwendet werden, sichergestellt werden. Die in dieser Studie angefertigte »thick description« dient

nicht nur dazu, die historischen Konstruktionsprozesse beschreiben zu können, die Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten in einer inklusiven Lernumgebung vollziehen. Vielmehr sollen auch die Rahmenbedingungen, in denen sich die Schüler:innen mit Geschichte beschäftigen und einen Einfluss auf die historischen Konstruktionen nehmen, beschrieben und erklärt werden.

Um eine fundierte Auswahl passender Strategien zur Herstellung einer dichten Beschreibung treffen zu können, ist es der ethnographischen Theorie nach sinnvoll, die eigene Positionierung bzw. Rolle als Ethnograph:in zu reflektieren. Zwar agieren Ethnograph:innen gewissermaßen stets in einer Doppelrolle, da sie einerseits ein Feld beobachten und andererseits im fokussierten Geschehen teilnehmen, jedoch lassen sich verschiedene Grade der Beobachtung bzw. Teilnahme feststellen: Bei einer vollständigen Teilnahme besteht eine »völlige Identifikation mit dem Feld« (Thomas, 2019b, S. 44) seitens der Forscher:innen, die eine Rolle innerhalb des beobachteten Sozialraums einnehmen. Für Teilnehmer:innen als Beobachter:innen steht die Beobachtung im Vordergrund. Die Ethnograph:innen verfügen hier »über ein höheres Maß an Distanz zum sozialen Geschehen« (ebd.), weil die Forschenden nicht vollständig in die Sozialstruktur des Feldes miteingebunden sind, wenngleich die beobachtenden Personen nach wie vor ein Bestandteil des Sozialraums sind. Die Beobachter:innen als Teilnehmer:innen sind zu einem noch geringeren Maße in das Feld integriert und fokussieren sich primär auf das Beobachten. So wird, zumindest theoretisch, eine vermeintlich objektive Beobachtung »kaum durch eine unreflektierte und unkritische Übernahme der kulturellen Selbstverständlichkeiten bedroht.« (ebd.) Eine vollständige Beobachtung schlussendlich bemüht sich um eine größtmögliche Distanz zum beobachteten Sozialraum, läuft aber Gefahr, die Beobachtungen aufgrund fehlender Einbindung in das Feld durch eine »ethnozentrische[] Perspektivverkürzung« (ebd., S. 45) zu verfälschen. Aufgrund der verhältnismäßig kurzen Beobachtungsdauer der beiden Felder in den zwei Erhebungen fungierte der Verfasser dieser Arbeit in der vorliegenden Untersuchung als Beobachter als Teilnehmer. Zwar war er, dazu Kapitel 3.2.2 ausführlich, durchaus im Feld aktiv, beispielsweise durch die Unterstützung der Schüler:innen bei der Erarbeitung ihrer jeweiligen Geschichte, jedoch war es sein primäres Ziel, den Sozialraum bestmöglich zu beobachten und nur dann einzugreifen, wenn dazu eine Notwendigkeit bestand. Das Eingreifen ist auch der Hauptgrund dafür, dass nicht von einer vollständigen Beobachtung gesprochen werden kann; dafür partizipierte der Verfasser dieser Arbeit zu aktiv im Untersuchungsprozess.

3.1.1 Fokussierte Ethnographie als Zugang für bildungswissenschaftliche Forschung

Die konventionelle Ethnographie geht von der Notwendigkeit aus, über einen langen Zeitraum Beobachtungen zusammentragen zu müssen, um zu stichhaltigen Erkenntnissen zu gelangen. Bronislaw Malinowski, ein polnischer Ethnologe im 20. Jahrhundert forderte beispielsweise, dass Forschende »über mindestens ein Jahr in ihren Dörfern leben« (Breidenstein et al., 2015, S. 19) müssten, um das Feld, das erforscht werden sollte, durchdringen zu können. Wenngleich viele Ethnolog:innen weniger konkrete Zeitangaben als Malinowski über die optimale Verweildauer in einer Umgebung machen, besteht doch weitestgehend Konsens dahingehend, dass ein hoher Zeitaufwand die Wahrscheinlichkeit erhöht, zu belastbaren Ergebnissen zu gelangen. Mario Luis Small und Jessica McCroy Calarco schreiben beispielsweise im Kontext von Gütekriterien für qualitative Sozialforschung, auf die in Kapitel 3.3.5 und 3.4.3 detailliert eingegangen wird, über die Notwendigkeit einer möglichst langen Beobachtungsdauer:

Nevertheless, there is one precondition all good field projects possess. It is a high degree of what we call »exposure«. The core advantage of both ethnographic observation and in-depth interviews is the direct contact each method has with the social world or its people. The greater the contact, the better the data. [...] In participant observation, exposure derives directly from the number of hours exposed to the field, and ethnographers generally agree that more time in the field produces better data. (Small & Calarco, 2022, S. 18–19)

Die Forderungen von Ethnolog:innen, möglichst viel Zeit innerhalb eines Feldes zu verbringen, ist nachvollziehbar und dennoch – insbesondere in bildungswissenschaftlicher Forschung – mitunter schwer umzusetzen. Gerade Schulen operieren oftmals in einem engen Zeitkorsett, das ein Abweichen vom regulären Unterricht auf Kosten von Forschungsinteressen erschweren kann. Vor allem Studien, wie die hier vorliegende, bei der nicht lediglich alltäglicher Unterricht beobachtet werden soll, sondern das Abweichen vom regulären Unterrichtssetting intendiert wird, haben nur selten die Möglichkeit, die Dauer des Aufenthalts im Feld eigenständig zu bestimmen und sind auf Vorgaben der teilnehmenden Schulen angewiesen. Folglich finden sich nunmehr unter dem Begriff der »fokussierten Ethnographie« systematische Überlegungen über kürzere ethnographische Aufenthalte, die insbesondere für Projekte der Bildungsforschung sinnvoll erscheinen, wie Petra Herzmann und Johannes König herausgearbeitet haben (2023, S. 58). Wie kurz Aufenthalte sind bzw. sein dürfen, die unter der fokussierten Ethnographie subsumiert werden, ist nicht geklärt. Kühberger charakterisiert den zeitlichen Rahmen seiner ethnographischen

Studie, die er als fokussierte Ethnographie beschreibt, etwa als »Feldbesuche in den einzelnen Kinderzimmern in kurzen und intensiven Zeitfenstern [...]« (2024, S. 44) Konkrete Versuche einer zeitlichen Verortung fokussierter Ethnographien unternimmt Hubert Knoblauch, der 2001 beispielsweise erklärte, dass sich »einzelne Untersuchungen lediglich auf sehr kurze ›Feldaufenthalte‹ von mehreren Tagen stützen« (2001, S. 130), knappe 20 Jahre später präziserte er die Richtlinien auf »wenige Stunden an mehreren Tagen« (Knoblauch & Vollmer, 2022, S. 355) – ein Zeitrahmen, der auch für die hier thematisierte Studie umgesetzt wurde.

Zusammenfassend lässt sich die (fokussierte) Ethnographie als Forschungsstil beschreiben, der sich aufgrund seiner intendierten Zielsetzung, sowohl Phänomene datenintensiv beschreiben als auch zu einer Theoriebildung beitragen zu können, als geeignet erweist, um den aufgeworfenen Fragestellungen dieser Untersuchung nachzugehen. Erstens erlaubt der Ansatz der dichten Beschreibung eine Beobachtung verschiedener Praktiken, die sich nicht nur aus der geschichtsdidaktischen Theorie ableiten lassen, sondern erst noch in diese aufgenommen werden müssen. Somit können gleichermaßen Phänomene des historischen Denkens und Handlungen, die nicht als solche zu interpretieren sind, Gegenstand des Auswertungsprozesses sein und folglich zu einer Beantwortung der ersten beiden formulierten Forschungsfragen beitragen. Zweitens ermöglichen die Feldbeobachtungen Rückschlüsse auf die kontextualisierenden Faktoren der historischen Konstruktionsprozesse der beobachteten Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten und können dementsprechend Hinweise darauf geben, von welcher Bedeutung Aushandlungsprozesse und Unterstützungsstrukturen für das Vorgehen der Schüler:innen sind, die in der vorliegenden Arbeit mittels der dritten und vierten Forschungsfrage fokussiert werden. Zwar sind die Erkenntnismöglichkeiten des gewählten ethnographischen Zugangs dahingehend limitiert, als dass der zeitliche Rahmen, in dem die Feldstudien stattfinden, begrenzt ist und das beobachtete Feld, wie bereits in den einleitenden Worten erklärt, kaum mit dem schulischen Alltag der teilnehmenden Schüler:innen vergleichbar ist, jedoch soll insbesondere die in dieser Arbeit hergestellte Datenintensität dabei helfen, zu fundierten Erkenntnissen zu gelangen. Bevor jedoch im Detail auf die Datenerhebung und das Prinzip der Triangulation, mithilfe dessen die Datenintensität produktiv genutzt werden soll, sowie die Datenauswertung näher eingegangen wird, wird zunächst das Erhebungssetting vorgestellt.

3.2 Inklusive Lernumgebungen als Ausgangspunkte ethnographischer Feldstudien

Obwohl sich in der Literatur zur qualitativen Sozialforschung verschiedene Begriffe finden, mit der das Untersuchungsdesign gemeint ist (z.B. Untersuchungsart, Untersuchungsplan, Forschungsdesign oder Studiendesign), »haben sich eine Reihe von Beschreibungsdimensionen etabliert« (Döring, 2023, S. 184), anhand derer das Untersuchungsdesign charakterisiert werden kann. Nicola Döring nennt insgesamt neun verschiedene Kennzeichen von Untersuchungsdesigns, die auch für diese Arbeit zur Beschreibung der Studie herangezogen werden: Wissenschaftstheoretischer Ansatz, Erkenntnisziel, Gegenstand, Datengrundlage, Erkenntnisinteresse, Bildung und Behandlung von Untersuchungsgruppen, Untersuchungsort, Untersuchungszeitpunkte sowie die Anzahl der Untersuchungsobjekte (ebd., S. 185). Da der wissenschaftstheoretische Ansatz, das Erkenntnisziel, das Erkenntnisinteresse und der Gegenstand der vorliegenden Untersuchung bereits im bisherigen Verlauf dieser Arbeit mehrmals besprochen worden sind und die Datengrundlage thematischer Gegenstand von Kapitel 3.3. ist, soll in den folgenden Ausführungen primär auf die Teilnehmenden sowie den Erhebungsort und -zeitpunkt eingegangen werden. Zur besseren Übersichtlichkeit gliedert sich das folgende Kapitel in zwei Unterkapitel, in denen die konzipierten Lernumgebungen, die als Felder der zwei durchgeführten ethnographischen Feldstudien fungieren, hinlänglich beschrieben werden. Im ersten Unterkapitel steht die Bildung und Behandlung der Untersuchungsgruppen, die Untersuchungszeitpunkte sowie die Anzahl der Untersuchungsobjekte im Fokus, während das zweite Unterkapitel sich explizit mit dem Untersuchungsort und den vorgenommenen Anpassungen im Rahmen der inklusiven Lernumgebungen beschäftigt. Wie in den Überlegungen zur Forschungsethik ausführlich dargestellt (Kapitel 2.4.3), gilt es in empirischen Forschungsprojekten, die sich auf Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten fokussieren, im Bereich des Untersuchungsdesigns eine Vielzahl von Faktoren zu bedenken. Die folgenden Ausführungen verdeutlichen dies, insbesondere zeigen sie auf, welche tiefgreifenden Implikationen theoretische Überlegungen für eine geschichtsdidaktische Forschungspraxis spielen, die sich auf Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten konzentriert.

3.2.1 Über den Aufbau inklusiver Lernumgebungen

Bei der Planung von empirischen Studien lässt sich hinsichtlich des Untersuchungsortes grob zusammengefasst zwischen ›Labor‹ und ›Feld‹ unterscheiden, obgleich Döring auf »ein breites Spektrum« (2023, S. 207) verweist, das zwischen den beiden Extremen existiert. Für ethnographische Feldstudien sind, wie es der Name bereits verrät, Felder die präferierten Untersuchungsorte. Felder, die Ausgangspunkt ethnographischer Feldstudien sind, sind dabei nicht als natürliche Entitäten zu verstehen. Vielmehr werden sie durch Ethnograph:innen beziehungsweise die Forschungsfragen, die Forschende dazu bringen, sich mit einem definierten Feld auseinanderzusetzen, konstruiert. Thomas schreibt dazu:

Auch wenn das Feld in der Sozialwelt aufzusuchen ist, handelt es sich durchweg um eine analytische Kategorie. Denn was als Feld definiert wird, entscheidet der Ethnograf und schneidet gegenüber der Eigenstrukturiertheit mehr oder weniger beliebig aus der ganzheitlichen Sozialwelt der Informant*innen einen Untersuchungsbereich heraus. (Thomas, 2019b, S. 37)

Wie bereits mehrmals angesprochen, handelt es sich bei den Feldern, die in dieser Arbeit als »Brennpunkte in der explorativen Sondierung der Sozialwelt« (ebd.) der Schüler:innen fungieren, um zwei verschiedene Manifestationen einer inklusiven Lernumgebung. Nicht der alltägliche Geschichtsunterricht ist in dieser Arbeit von Interesse, sondern eine mehr oder minder theoretisch hergeleitete angenommene Idealform eines inklusiven Geschichtsunterrichts, der auf die Teilhabemöglichkeiten von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten abzielt. Eine solche Konstituierung des Feldes birgt gleichermaßen Vor- und Nachteile. Kritisch anzumerken ist, dass die Beobachtung einer bzw. mehrerer inklusiven Lernumgebung(en) wenig Aussagekraft für die alltägliche Unterrichtspraxis der Schüler:innen hat. Darüber, wie Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten an Förderzentren im alltäglichen Geschichtsunterricht Geschichte konstruieren, kann die Arbeit ebenso wenig aussagen, wie über die Frage, wie solche historischen Konstruktionsprozesse ohne die im Folgenden ausgeführten Hilfestellungen aussehen. Generalisierende Schlussfolgerungen aus den Erkenntnissen der Arbeit für den Geschichtsunterricht an deutschen Förderzentren ziehen zu können, ist also kaum möglich. Dementsprechend wirkt die Konstruktion eines Feldes beinahe kontraintuitiv für ethnographische Feldforschung, zumindest wenn man der Argumentation von Mayring folgt, der die Vorteile eines ethnographischen Vorgehens wie folgt zusammenfasst:

Es sind vor allem zwei Vorteile, die man sich davon [von Feldforschung] verspricht. Einmal will man die Verzerrungen vermeiden, die durch den Eingriff des Untersuchungs-instrumentariums entstehen. Experiment, Fragebogenuntersuchung, Interviewstudie verändern die Realität, greifen in natürlich ablaufende Prozesse ein. Zum

anderen verspricht man sich, durch Feldforschung näher an die Realität hinzukommen, die Innenperspektive der Beteiligten aus nächster Nähe kennen zu lernen. (Mayring, 2023, S. 50)

Doch wenngleich eine inklusive Lernumgebung »natürlich ablaufende Prozesse« innerhalb eines Förderzentrums zunächst nicht abzubilden vermag, schafft sie gewissermaßen (zeitlich stark begrenzte) neue »natürlich ablaufende Prozesse«, die für diese Studie von Relevanz sind. Als Vorteile einer Feldkonstruktion, die theoretischen Ideen über die Konzeptionierung von inklusiven Lernumgebungen folgt, können einerseits die Schüler:innen- und andererseits die Zukunftsorientierung bewertet werden. Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten, folglich müssen diese im beobachteten Feld eine prominente Rolle einnehmen. Eine inklusive Lernumgebung, die den in Kapitel 2.4.2 skizzierten theoretischen Vorgaben Folge zu leisten versucht, strebt genau das an: die Anpassung von Lernumgebungen zugunsten von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten, um ihnen Handlungsoptionen zu geben. Zudem sollte die angeführte Überlegung, dass die beobachteten inklusiven Lernumgebungen nicht als Status Quo des alltäglichen Geschichtsunterrichts verstanden werden sollten, nicht automatisch als Hindernis in der Implementierung eben solcher betrachtet werden. Dass Geschichtsunterricht sich ändern muss, um inklusive theoretische Überlegungen in die Praxis umzusetzen, erscheint in Anbetracht der thematisierten Kritik innerhalb der geschichtsdidaktischen Community zumindest aus einer wissenschaftlichen Perspektive offensichtlich (Kapitel 2.3.2). Insofern kann die hier erprobte Feldkonstruktion unter Umständen als theoretische Inspiration für die schulische Praxis dienen, um bisherige Ansätze in der Vermittlung von Geschichte in inklusiven Lernsettings zu überdenken bzw. anzupassen.

Wie erklärt, wird eine inklusive Lernumgebung in dieser Arbeit als Feld verstanden, das unter Miteinbeziehung der theoretischen Rahmung des UDL Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten Teilhabemöglichkeiten in der Konstruktion von Geschichte ermöglicht. Dieser Setzung entsprechend wurde sowohl in der Fluss-Schule als auch der Berg-Schule beabsichtigt, die theoretischen Überlegungen über die Implementierung von Maßnahmen zur Umsetzung von *Engagement*, *Representation* und *Action & Expression* in die Praxis zu überführen. Zwar unterscheiden sich die praktischen Übersetzungen in Detailfragen und sind auch von den jeweiligen historischen Inhalten abhängig, die Kern der beiden Erhebungen waren, variieren hinsichtlich der strukturellen Umsetzung aber kaum.

3.2.1.1 Inklusive Lernumgebung I: Fluss-Schule

Wie anhand der Ausführungen in Kapitel 2.4.2 ersichtlich wird, bedeutet eine Orientierung an den theoretischen Ausführungen zu einer inklusiven Lernumgebung für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten die Implementierung eines projektorientierten Lernsettings sowie den Aufbau von materiellen und personellen Unterstützungsstrukturen. Auf den folgenden Seiten soll die Umsetzung dieser drei konzeptuellen Pfeiler in der Fluss-Schule besprochen werden.

Projektorientiertes Lernsetting

Wie in Kapitel 2.4.2 erklärt, zeichnet sich das projektorientierte Arbeiten unter anderem durch einen hohen Grad an Vorstrukturierung aus, der eine Einteilung des Projekts in einzelne Phasen vorsieht. Diesem Prinzip wurde in beiden Erhebungen Folge geleistet: In der Fluss-Schule wurde die Erhebung an jeweils einem Tag in drei aufeinanderfolgenden Wochen durchgeführt, wobei an den drei Erhebungstagen ein jeweils unterschiedlicher methodischer Fokus gesetzt wurde (siehe für einen ausführlichen Zeitplan der Erhebung Anhang 4). Der erste Erhebungstag sollte von den Schüler:innen dazu genutzt werden, in ihren Gruppen das zur Verfügung stehende Quellen- und Darstellungsmaterial zu sichten und sich mit diesem vertraut zu machen. Am zweiten Erhebungstag sollten die Gruppen dann aus diesem Material einzelne Quellen oder Darstellungen auswählen, die sie für die Konstruktion einer Geschichte von Special Olympics als notwendig erachteten. Mithilfe dieser ausgewählten Quellen und Darstellungen sollte schlussendlich am dritten Tag der Erhebung eine Geschichte verfasst werden. Pro Tag wurden nach Rücksprache mit den Lehrkräften drei Stunden Erarbeitungszeit für die Schüler:innen veranschlagt, in denen sie an ihren Geschichten arbeiten konnten. Gerahmt wurden die Erarbeitungsphasen durch zwei bzw. drei Plenumsitzungen vor und nach den Arbeitsphasen, in denen die Aufgaben für den Tag und die erarbeiteten Teilergebnisse der Gruppen mit allen Teilnehmenden zusammen besprochen worden, die zusammengenommen knapp eine Stunde pro Tag andauerten. Bei der Setzung des zeitlichen Rahmens wurde sich am Vorschlag der Lehrkräfte orientiert, weil diese – so die Annahme – am ehesten ein realistisches Bild über die zeitlichen Arbeitskapazitäten der Schüler:innen zeichnen konnten. Die Gruppeneinteilung der Schüler:innen erfolgte in der zweiten Plenumsitzung des ersten Tages. Die Gruppen wurden nach dem zur Verfügung stehenden Quellen- und Darstellungsmaterial aufgeteilt und konnten von den Schüler:innen frei gewählt werden. Die Einteilung erfolgte nach einer kurzen Präsentation des mitgebrachten Quellenmaterials. Vom ersten bis dritten Erhebungstag blieben die drei Gruppen, die angelehnt an die gewählten materiellen Schwerpunkte im Folgenden ›Fernsehen-Gruppe‹ (bestehend aus S1, S2, S5, S6 und S10), ›Interviews-Gruppe‹ (bestehend

aus S3, S4, S9, S12 und S14) und ›Spiele-Gruppe‹ (bestehend aus S7, S8, S11 und S13) genannt werden, weitestgehend in ihrer ursprünglichen Zusammensetzung beisammen, nur die ›Interviews-Gruppe‹ wurde ab dem zweiten Erhebungstag durch eine weitere Schülerin (S12) ergänzt, die am ersten Tag krankheitsbedingt gefehlt hatte. Allen Gruppen wurde nach der Einteilung mitgeteilt, dass sie für ihre Erarbeitung der Geschichte von Special Olympics auf sämtliches Quellen- und Darstellungsmaterial, das sie während des angesprochenen Rundgangs in der ersten Plenumsitzung kennengelernt hatten und weiter unten ausführlich dargestellt wird, zurückgreifen können, auch wenn dieses nicht in ihrem Arbeitsraum lag. Nichtsdestotrotz wurden den Gruppen bestimmten Quellenarten zugewiesen, die die jeweilige Basis für die Auseinandersetzung mit der Geschichte von Special Olympics legen sollten: Die ›Fernsehen-Gruppe‹ sollte sich primär mit den NDR-Fernsehbeiträgen über Special Olympics beschäftigen, die ›Interviews-Gruppe‹ mit den Interviews der Wegbegleiter:innen von Special Olympics Deutschland und die ›Spiele-Gruppe‹ mit den Sommer- und Winterspielen von Special Olympics Deutschland. Ergänzend erhielt jede Gruppe Zugriff auf Karten, die das institutionelle Wachstum von Special Olympics International und Special Olympics Deutschland beschrieben und allgemeine, in Leichter Sprache verfasste Informationen zu Special Olympics in Plakatform. Zudem durften die Schüler:innen iPads und Computer nutzen, die für eine Internetrecherche zur Verfügung standen. Als Ziel der Erarbeitung wurde in der ersten Plenumsitzung die Erarbeitung einer Ausstellung über die Geschichte der Special Olympics festgelegt. Die Schüler:innen (S1 – S14) sollten über die Ausstellungsform entscheiden und legten in diesem Kontext fest, dass eine digitale Ausstellung das Produkt ihrer Erarbeitung sein sollte.

Personelle Unterstützungsstrukturen

Um den Schüler:innen in den Erarbeitungsphasen ein möglichst eigenständiges Arbeiten zu ermöglichen, wurde mit allen an der Erhebung beteiligten Personen zunächst geklärt, wie ihre Rolle innerhalb der Studie aussehen sollte. Dafür wurden insgesamt vier verschiedene Rollen mit jeweils divergierenden Anforderungsprofilen definiert: Mit den Schüler:innen wurde vereinbart, dass sie zuständig für die inhaltliche Ausarbeitung der Ausstellung waren und folglich als ›Forscher:in‹ agieren sollten (für eine Übersicht über das Rollenprofil der Schüler:innen in beiden Erhebungen siehe Anhang 5). Durch jene Rollenfestlegung sollte dafür Sorge getragen werden, dass sich die Schüler:innen erstens ihrer eigenen Verantwortlichkeit über den Lernprozess bewusst werden und zweitens allen anderen am Geschehen beteiligten Personen vor Augen geführt wird, dass nicht sie, sondern die Schüler:innen inhaltliche Entscheidungen treffen sollen. Die drei anwesenden Lehrkräfte (LK1, LK2 und LK3) sollten den Schüler:innen während der Erarbeitung in der vorgesehenen Rolle der ›Unterstützer:in‹ assis-

tieren, etwa durch technische (z. B. Bedienung von Laptops oder iPads) oder sprachliche (z. B. Rechtschreibung) Hilfestellungen (für eine Übersicht über das Rollenprofil der Lehrkräfte in beiden Erhebungen siehe Anhang 5). Ein Eingreifen der Lehrkräfte in die thematische Erarbeitung war nur vorgesehen für den Fall, dass die Schüler:innen Probleme in der eigenständigen Bewältigung der skizzierten Teilziele hatten. Eine ähnliche Rolle wurde auch von einem FSJler wahrgenommen, der lediglich am ersten Tag der Erhebung vor Ort war und am Geschehen in Gruppe 3 partizipieren wollte. Als theoretischer Orientierungspunkt jenes Rollenprofils fungierten Überlegungen von Barsch und Volker Gaul (2018), die sich mit der Rolle von Geschichtslehrkräften in projektorientierten Lernsettings beschäftigt haben. Von universitärer Seite waren wissenschaftliche Hilfskräfte, ein Professor und der Verfasser dieser Arbeit vor Ort. Die wissenschaftlichen Hilfskräfte wurden mit der Beobachtung des Geschehens betraut (WH1, WH2 und WH3), ihre Rolle wurde gegenüber den Schüler:innen als ›Beobachter:in‹ beschrieben. Sie sollten Feldnotizen erstellen und hatten dafür vor Beginn der Erhebung eine Einführung in die ethnographische Methodologie bekommen (für einen Überblick über das Rollenprofil der wissenschaftlichen Hilfskräfte siehe Anhang 5). Der anwesende Professor (M1) sollte die Rolle der ›Moderator:in‹ übernehmen, indem er die Plenumsitzungen anleiten und während der Erhebungsphase die Schüler:innen hinsichtlich arbeitsorganisatorischer Fragen unterstützen sollte (für einen Überblick über das Rollenprofil der Moderatoren siehe Anhang 5). Die theoretische Fundierung der Moderatorenrolle geht dabei auf Ansätze aus der sonderpädagogischen Forschung zurück: So verweisen Rebecca Goeke und Stephanie Terfloth auf die möglichen divergierenden Wissensstände und Wahrnehmungsvoraussetzungen von Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten im Kontext kooperativer Forschungssettings, die es erfordern würden, eine Instanz in das gemeinsame Arbeiten zu integrieren, um »die Kommunikation zu strukturieren, ggf. ausgleichend einzugreifen und die gemeinschaftliche Kommunikation zu einem bestimmten Ziel zu führen« (2006, S. 50). Die Autorinnen sehen in einer Moderationsrolle die Möglichkeit, eine Person mit der Aufgabe zu betrauen, auf die Einhaltung der Arbeits- und Kommunikationsregeln zu achten (ebd.); eine Aufgabe, die insbesondere aufgrund der veränderten Rolle der Lehrkräfte in der vorliegenden Studie an Relevanz gewann. Der Verfasser dieser Arbeit (M2) stand den anwesenden Personen ebenfalls für arbeitsorganisatorische Fragen zur Verfügung und agierte zudem in einer Art übergreifenden Beobachterrolle, in der wahrgenommene Gesamtzusammenhänge der Erhebung dokumentiert werden sollten. Er füllte demzufolge sowohl die Rolle der ›Beobachter:in‹ als auch die der ›Moderator:in‹ aus. Auf Basis dieser Rollenverteilung wurden die drei Gruppen von jeweils einer Lehrkraft und einer wissenschaftlichen Hilfskraft begleitet, um den Schüler:innen einerseits personelle Unterstützung für ihre Erarbeitung zur Verfügung zu

stellen und andererseits das Vorgehen der Gruppe dokumentieren zu können. M1 und M2 nahmen an den Erarbeitungsprozessen aller drei Gruppen in der Fluss-Schule teil, um erstens das Vorgehen der Schüler:innen – falls nötig – zu unterstützen und zweitens die Ausarbeitungen und Interaktionen der Teilnehmer:innen zu beobachten.

Materielle Unterstützungsstrukturen

In Kapitel 2.4.2 ist auf die Problematik von Kognitionsbarrieren und die Notwendigkeit, diese in inklusiven Lernumgebungen abzubauen, hingewiesen worden. Dementsprechend wurde bei der Feldkonstruktion an der Fluss-Schule darauf geachtet, in Form von Materialanpassungen so viele antizipierte kognitive Barrieren wie möglich abzubauen. Übergeordnete Ziele der Quellen- und Darstellungsmodifikationen waren dabei einerseits eine Informationsreduktion und andererseits sinnliche Zugangserweiterungen, um den Schüler:innen verschiedene Rezeptionsmöglichkeiten anzubieten. Im Sinne einer angestrebten Informationsreduktion wurden daher zunächst bestimmte Quellen und Darstellungen aus dem Materialpool ausgewählt und dadurch eine Materialmenge festgelegt, die auf Basis der von den Lehrkräften bereitgestellten Informationen zu den Schüler:innen und dem bereits abgesprochenen Zeitrahmen als handhabbar bewertet wurde. Darauf aufbauend wurden die Zugangsmöglichkeiten zu den verschiedenen Quellen- und Darstellungstypen angepasst und weitere, kleinschrittigere Informationsreduktionen vorgenommen, um den kognitiven Barrieren möglichst vielschichtig begegnen zu können. Im Folgenden werden das genutzte Material und die vorgenommenen Anpassungen erklärt.

a) Fernsehbeiträge des NDR

Im Rahmen der Vorbereitung der Erhebung wurde unter anderem Kontakt zum Deutschen Rundfunkarchiv (DRA) aufgenommen. Ziel war es einerseits, über das DRA audiovisuelle Quellen zu finden, die einen Einblick in die Geschichte von Special Olympics vor der Gründung von Special Olympics Deutschland (SOD) geben, da der überwiegende Teil der schriftlichen Quellen, die aus der Zeit vor 1991 stammen, auf englischer Sprache verfasst waren; ein Umstand, der aufgrund der fehlenden Englischsprachkenntnisse der Fokusgruppe aus Sicht der Lehrkräfte ein Problem darstellte. Die Recherche ergab jedoch, dass Special Olympics vor 1991 lediglich ein einziges Mal im westdeutschen Fernsehen erwähnt worden war, weswegen der anfängliche Plan, den Schüler:innen Einblicke in die Vorgründungszeit von SOD mittels Fernsehbeiträgen zu geben, verworfen wurde. Andererseits wurde sich erhofft, durch das Zurückgreifen auf Fernsehbeiträge einen Überblick über die mediale Berichterstattung von Special Olympics zu erhalten. Auf diesem Weg sollten die Schüler:innen die Möglichkeit bekommen, sich mit komprimierten nicht-schriftlichen Quellen auseinanderzu-

setzen. Da eine Bereitstellung aller recherchierten Beiträge, die über Special Olympics im deutschen Fernsehen bis zum Beginn der Erhebung berichteten, aufgrund der großen Menge (insgesamt 148 Beiträge) nicht angemessen für den Zeitrahmen und die kognitiven Besonderheiten der Fokusgruppe erschien, aber trotzdem ein chronologischer Überblick über die Berichterstattung von Special Olympics gegeben werden sollte, wurde ausschließlich auf Fernsehbeiträge vom Norddeutschen Rundfunk (NDR) zurückgegriffen.

Insgesamt handelte es sich hierbei um 20 Fernsehbeiträge, die im NDR zwischen 1995 und 2018 ausgestrahlt wurden und über nationale und internationale Special Olympics Spiele berichten (für einen Überblick über die ausgestrahlten Beiträge siehe Anhang 6). Die Beiträge wurden vor dem Start der Geschichtswerkstatt bearbeitet und aufbereitet, indem zunächst die Dauer der Videoclips gekürzt und anschließend Abschnitte, die die Special Olympics nicht thematisierten, herausgeschnitten wurden. Ziel der Kürzungen war es, den Schüler:innen komprimierte Versionen der Ausgangsclips zur Verfügung zu stellen, die ausschließlich über Special Olympics berichteten. Um auch die Bedienbarkeit der Fernsehbeiträge zu vereinfachen, wurde eine PowerPoint-Präsentation erstellt, in der die Videoclips in chronologischer Reihenfolge aufgelistet und über ein Inhaltsverzeichnis – falls gewünscht – via Klick auf die Jahreszahl der jeweiligen Spiele angeschaut werden konnten (für einen schematischen Überblick über die PowerPoint-Präsentationen siehe Anhang 7).

b) Interviews über Special Olympics

Eine andere Quellenart, die während der Erhebung verwendet wurde, waren Interviews, die größtenteils im Rahmen des 25jährigen Jubiläums (2016) von SOD entstanden sind und über die Entwicklung der Organisation seit den 1990er Jahren berichten.¹⁷ Die vorliegenden Interviews wurden auf gleich mehrere Arten bearbeitet. Zunächst wurden die Originalinterviews, die eine Länge von zwei bis vier DIN A4 Seiten in Schriftgröße 12 (Times New Roman) hatten, gekürzt. Die bearbeiteten Versionen besaßen eine Länge von maximal einer halben DIN A4 Seite in Schriftgröße 12 und bestanden aus jeweils drei Fragen, die vom Verfasser der Arbeit ausgewählt wurden (siehe beispielhaft für die skizzierte Bearbeitung das Interview von Bernhard Conrads in Anhang 9). Ergänzt wurden die gekürzten Interviews durch ein Bild der interviewten Person und einen kurzen Einführungstext (ein bis zwei Sätze), der die jeweilige Person vorstellte. Zudem wurden sämtliche Interviews von zwei wissenschaftlichen Hilfskräften einge-

17 Die Interviews waren bis August 2022 über folgende Internetseite abrufbar: <https://specialolympics.de/was-ist-sod/25-jahre-sod/interviewreihe/>. Mittlerweile ist die Webseite von SOD aktualisiert worden und die Interviews nicht mehr Teil der vorzufindenden Informationen auf der Webseite.

sprochen. Die Tonaufnahmen wurden den Schüler:innen via QR-Code zur Verfügung gestellt. Damit wurden die Interviews im Sinne der Richtlinien für Barrierefreie Grafikgestaltung für Print und Digital angepasst (Digitale Barrierefreiheit, zuletzt abgerufen am 28.08.2024). Durch die Anpassung der Interviews wurde intendiert, den Schüler:innen in der Erarbeitung der Geschichte der Special Olympics auf zwei Arten zu helfen: Erstens sollte die Kürzung der Interviews zu der beabsichtigten Informationsreduktion beitragen. Zweitens sollten durch das Einfügen der Bilder und Einführungstexte, die zu eine Kontextualisierung des Verschriftlichten beitragen und den Schüler:innen Informationen darüber geben sollten, um wen es sich bei den interviewten Personen handelt, und das Einsprechen der Texte weitere Zugangsmöglichkeiten zur Erschließung von Informationen bereitgestellt werden.

c) *Die nationalen Sommer- und Winterspiele von Special Olympics Deutschland* Zentrale Element der Special Olympics Organisation sind die Wettbewerbe, die abhängig von nationalen und regionalen Rahmenbedingungen regelmäßig stattfinden (sollen). In Deutschland werden unter anderem im zweijährlichen Abstand Sommer- und Winterspiele veranstaltet, wobei zwischen 1998 und 2018 die Sommerspiele in geraden und die Winterspiele zwischen 1999 und 2017 in ungeraden Jahren ausgetragen wurden.¹⁸ Um den Schüler:innen einen Einblick in die Funktionsweise und Entwicklung der sportlichen Wettbewerbe geben zu können, wurde Material von allen bisher durchgeführten Sommerspielen und vereinzelt Winterspielen zusammengetragen. Dass nur Winterspiele in den 2010er Jahren berücksichtigt wurden, hängt damit zusammen, dass keinerlei archiviertes bzw. digital zugängliches Material zur Verfügung stand, mit dessen Hilfe die Winterspiele von 1999 bis 2011 hätten dargestellt werden können.

Das zusammengetragene Quellenmaterial der von SOD veranstalteten Spiele setzte sich aus Flyern, Bildern, Videos und einer Daten- und Faktensammlung zusammen. Soweit möglich wurde den Schüler:innen für alle Spiele ein Flyer bereitgestellt, der als Werbematerial von SOD eingesetzt worden war und grundlegende Informationen über die ausgetragenen Spiele wie Ort, Zeitrahmen und Programm beinhaltete (siehe dafür beispielsweise den Flyer der Sommerspiele in Kiel 2018 im Anhang 10). Damit die Schüler:innen ein Verständnis über die Vorgänge während der Wettkämpfe entwickeln konnten, wurde zusätzlich Bild- und Videomaterial bereitgestellt, dass überwiegend über QR-Codes eingesehen werden konnte und in vereinzelt Fällen auch physisch vorlag (für eine idealtypische Präsentation des Bild- und Videomaterials im Zusammenhang mit den Sommerspielen in Kiel 2018 siehe Anhang 11). Physische Kopien von Bildern

18 2020 sollte dieser Rhythmus umgestellt werden, aufgrund der Corona-Pandemie fanden bzw. finden die Sommer- und Winterspiele seit 2018 aber in unregelmäßigen Abständen statt.

wurden beispielsweise, wie im Fall der Sommerspiele in Hamburg 2004, erstellt, wenn keine digitalen Bildergalerien vorlagen, wie es seit den ausgehenden 2000er Jahren zum Usus bei SOD geworden ist.¹⁹ Bei den Bildern handelte es sich größtenteils um Bildergalerien, die von SOD im Anschluss an die ausgetragenen Spiele zusammengestellt worden waren, bei den Videos wurde einerseits auf YouTube zurückgegriffen und andererseits mit digitalisierten Videokassetten aus Privatarchive gearbeitet, die Einblicke in die früheren Sommerspiele von SOD geben, die auf YouTube nicht eingesehen werden konnten (für ein beispielhaftes Video der Sommerspiele in Berlin 2000 siehe QR-Code im Anhang 12). Der letzte Baustein der Sommer- und Winterspieledarstellung war die Daten- und Faktensammlung, die sich jeweils aus drei Angaben zusammensetzte: dem Zeitraum des Wettbewerbs, der teilnehmenden Athlet:innenzahl und der Sportartenzahl. Durch die Zusammenstellung dieser drei Informationen sollte es den Schüler:innen ermöglicht werden, gesammelte, schriftliche Informationen zu erhalten, ohne dafür die vorliegenden Flyer vollständig durchlesen zu müssen. Ferner bot sich das Bereitstellen der Daten- und Faktensammlung auch dahingehend an, dass nicht für alle Spiele Flyer vorlagen und dementsprechend organisationsrelevante Informationen anders bereitgestellt werden sollten (für eine idealtypische Präsentation der Daten- und Faktensammlung im Zusammenhang mit den Sommerspielen in Kiel 2018 siehe Anhang 13).

d) *Karten zur Institutionalisierung von Special Olympics*

Bei Special Olympics handelt es sich um eine internationale Organisation, die mittlerweile in vielen Ländern Tochterorganisationen hat. Für die Erhebung sollte diese Entwicklung visuell dargestellt werden, um den Schüler:innen die Möglichkeit zu geben, sich mit den institutionellen Wachstumsprozessen von Special Olympics auseinanderzusetzen. Diese Wachstumsprozesse wurden einerseits in einem internationalen und andererseits in einem nationalen Kontext präsentiert. Um den globalen Wachstumsprozess zu veranschaulichen, wurden leere Weltkarten, die lediglich die Grenzverläufe heutiger Nationen abbilden, in Dekadenschritten (1960er, 1970er, 1980er, 1990er, 2000er, 2010er, 2020er) sukzessive durch Ausmalen der Staaten, in denen in den jeweiligen Jahrzehnten Special Olympics gegründet wurde, farblich ausgefüllt (für einen Überblick über die Karten siehe Anhang 14). Als Anhaltspunkte wurden die jeweiligen Gründungsdaten, nicht die Akkreditierung der Organisationen durch Special Olympics International, genommen. Ein ähnliches Vorgehen wurde auch für die Darstellung der Entwicklung von SOD gewählt. Simultan zur Herangehensweise

19 Siehe dafür zum Beispiel die Fotos der Special Olympics 2016 in Hannover: <https://kiel-2018.specialolympics.de/fotos/2017/04/fotogalerie-rueckblick-special-olympics-hannover-2016/> [zuletzt abgerufen am 23.08.2024].

an die Darstellung der globalen Institutionalisierung wurde eine leere Deutschlandkarte gewählt, die die Grenzverläufe der Bundesländer beinhaltet. In dieser leeren Deutschlandkarte wurden dann – erneut in Dekadenschritten (1990er, 2000er, 2010er, 2020er) – die Bundesländer eingefärbt, die im abgebildeten Jahrzehnt einen Special Olympics Landesverband erhielten.

e) *Allgemeine Informationen über Special Olympics*

Ergänzend zu den Quellen und Darstellungen, die Rückschlüsse auf die historische Entwicklung von Special Olympics geben sollten, wurden darüber hinaus noch Darstellungen bereitgestellt, die Auskunft über den gegenwärtigen Stand der Organisation geben. 2017 fand im Deutschen Olympia- und Sportmuseum (DOSM) in Köln eine Foto-Ausstellung statt, in der Bilder über die Special Olympics von Fotograf:innen mit und ohne Behinderungen ausgestellt wurden. Zur Kontextualisierung der Fotos hatte sich das DOSM dazu entschieden, auch Plakat-Säulen zu erstellen, mit Hilfe derer Besucher:innen mehr über die Organisation erfahren konnten. Die Informationen auf den Plakat-Säulen wurden in einfacher Sprache verfasst und dem Projektteam vom DOSM für die Geschichtswerkstatt in digitaler Form zur Verfügung gestellt. Von den ursprünglichen 12 Plakaten wurden sechs genutzt: *Die Geschichte: Special Olympics International*, *Die Geschichte: Special Olympics Deutschland*, *Der Sport: Die Ziele und Regeln von Special Olympics* und drei Plakate zum Thema *Mehr als Sport: Die Alltags-Bewegung Special Olympics* (für einen Überblick über die Plakate siehe Anhang 15). Die Plakate wurden in DIN A2 ausgedruckt und in jedem der drei Gruppenräume sichtbar für die Schüler:innen platziert, um gegebenenfalls als Hilfsangebot genutzt zu werden, wenn es grundsätzliche Fragen zur Organisation geben sollte.

Wenngleich der primäre Fokus in der Modifikation des Quellenmaterials darauf gerichtet war, kognitive Barrieren abzubauen, veranschaulicht das Vorgehen doch den in Kapitel 2.4.2 geforderten Ansatz, Barrieren in inklusiven Lernumgebungen möglichst allumfassend abzubauen. Sprachbarrieren wurde durch die Entscheidung, nur deutschsprachige Quellen und Darstellungen zu benutzen, entgegengewirkt, Sinnes- und Medienbarrieren wurden mittels der Verwendung verschiedener Medien, die multisensuale Rezeptionsmöglichkeiten schaffen sollten, reduziert. Ein besonderes Augenmerk lag zudem auf dem Abbau von Fach- bzw. Fachsprachebarrieren: Vor Beginn der Erhebung wurde Unterrichtsmaterial vorbereitet, mit denen sich die teilnehmenden Schüler:innen fünf Wochen vor dem Start der Erhebung auseinandersetzten. Aufgrund eines anstehenden Schüler:innenpraktikums musste der vorbereitende Unterricht mehrere Wochen vor Projektstart stattfinden; ein Umstand, der wegen der langen Pause zwischen Unterrichtsbehandlung und Geschichtswerkstattbeginn von Seiten der Lehrkräfte kritisch angemerkt wurde, letztendlich aber aufgrund

des vorgegebenen Zeitrahmens der Fluss-Schule nicht verändert werden konnte. Der vorbereitende Unterricht wurde in zwei Blöcken à 90 Minuten von einer Lehrkraft der Fluss-Schule durchgeführt. Das Unterrichtsmaterial für die Stunden wurde vom Projektteam vorbereitet und in zwei thematische Blöcke unterteilt: in ›Wie arbeiten Historiker?‹ und ›Was sind die Special Olympics?‹.²⁰ Das Unterrichtsmaterial für den Block ›Wie arbeiten Historiker?‹ setzte sich aus den zwei Bausteinen ›Was machen Historiker?‹ und ›Wie kann man etwas über die Vergangenheit herausfinden?‹ zusammen, die darauf abzielten, den Schüler:innen generelle, vereinfachte Einblicke in die Arbeit von Historiker:innen zu geben, um sie auf ihre Aufgabe als forschende Subjekte im Rahmen der Geschichtswerkstatt vorzubereiten. Das Unterrichtsmaterial für den Block ›Was sind die Special Olympics?‹ umfasste einerseits den Baustein ›Die Special Olympics – Geschichte und Gegenwart‹ und andererseits eine vom Projektteam aufgenommene Tonspur, in der knapp über die Geschichte von Special Olympics berichtet wird (für einen Überblick über die Unterrichtsbausteine siehe Anhang 16). Ziel der Bereitstellung des Unterrichtsmaterials zum Thema Special Olympics war es, den Schüler:innen grundlegende Informationen über den inhaltlichen Gegenstand der Erhebung zu geben, die Lehreinheiten zur Arbeit von Historiker:innen sollte wiederum dabei behilflich sein, den Schüler:innen einen Einblick in das Fachvokabular der Geschichtswissenschaften zu geben, auf das sich die Schüler:innen während der Erhebung stützen konnten. Das vorbereitete Unterrichtsmaterial wurde von der Lehrkraft eigenständig in die Ausgestaltung der beiden Unterrichtsmodule überführt, die zusammen mit allen teilnehmenden Schüler:innen an der Erhebung durchgeführt wurde (für einen Übersichtsplan der beiden Module siehe Anhang 17). Als Ergebnis der Vorbereitung stand eine Mappe mit den Arbeitsmaterialien der Unterrichtsmodule für alle Lernenden, die sie zur Erhebung mitnehmen sollten und als eine Art Stütze für das bereits gesammelte Vorwissen fungierte, sowie von den Schüler:innen erarbeitete Plakate, die im Plenumsraum während der Durchführung der Erhebung sichtbar für alle Teilnehmenden aufgehängt waren (für eine Übersicht über die erarbeiteten Ergebnisse siehe Anhang 18).

Zusammengefasst lässt sich die beobachtete inklusive Lernumgebung in der Fluss-Schule wie folgt darstellen (Abb. 2):

20 Aus Gründen der Verständlichkeit wurde das Unterrichtsmaterial nicht gegendert.

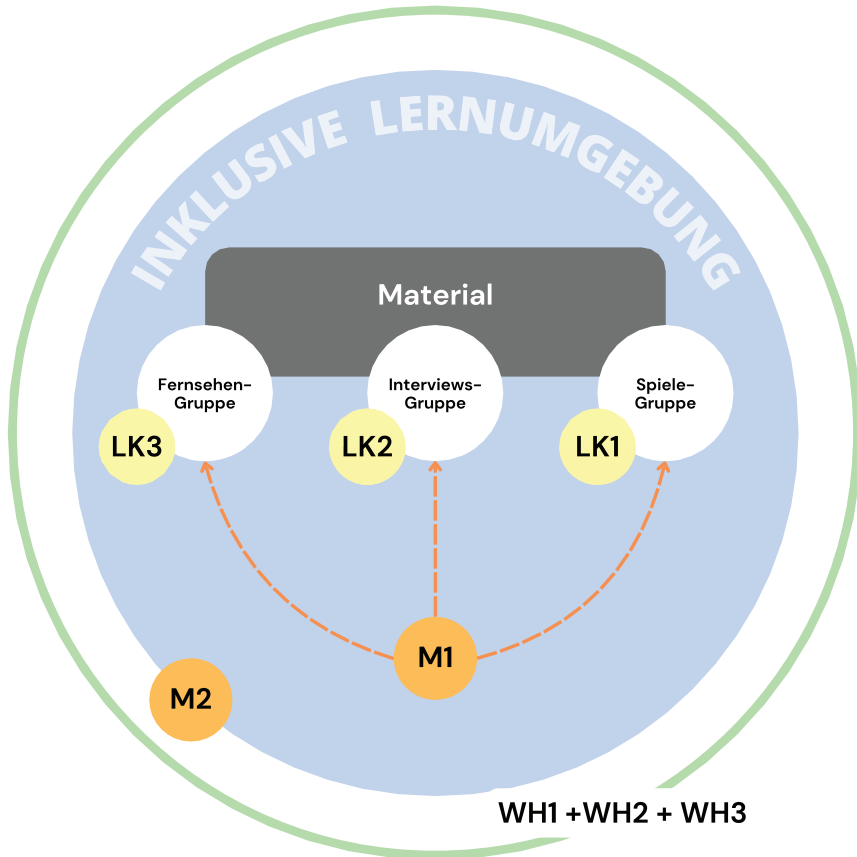


Abb. 2: Graphische Darstellung der inklusiven Lernumgebung in der Fluss-Schule

3.2.1.2 Inklusive Lernumgebung II: Berg-Schule

Der Aufbau der inklusiven Lernumgebung in der Berg-Schule orientierte sich maßgeblich an den Überlegungen zur Fluss-Schule. Allerdings sollten sich die Schüler:innen im Gegensatz zur ersten Erhebung bei der zweiten Erhebung ein Thema aussuchen, mit dem sie arbeiten wollten. Wie schon in Kapitel 2.4.3.2 kurz angesprochen, sollte durch eine Miteinbeziehung der Schüler:innen vor allem das Interesse der teilnehmenden Lerngruppe am historischen Inhalt der zweiten inklusiven Lernumgebung erhöht werden. Zwar war eine Themensetzung für die erste Erhebung insofern unumgänglich gewesen, als dass dadurch eine intensive Recherche über die Geschichte von Special Olympics und eine anschließende inklusive Aufbereitung des Quellen- und Datenmaterials ermöglicht wurde, jedoch konnte aufgrund dieses gewählten Vorgehens nicht näher auf die Interes-

sen der partizipierenden Schüler:innen eingegangen werden. Bei der zweiten Erhebung wurde das Mantra »Nothing about us without us« folglich dahingehend umgedeutet, als dass nicht ein historischer Inhalt der Disability History vorgegeben wurde, zu dem die teilnehmenden Schüler:innen aufgrund ihrer Charakterisierung als Gruppe von Menschen mit Lernschwierigkeiten einen vermeintlich persönlichen Bezug aufwiesen. Stattdessen wurde zusammen mit den Schüler:innen vor Beginn der Erhebung ein Thema erarbeitet, über das sie gerne mehr erfahren wollten.

Die Themenbestimmung wurde in zwei Blöcken von je 90 Minuten zu zwei unterschiedlichen Terminen durchgeführt. Im ersten Block wurden die Schüler:innen dazu aufgefordert, sich in Gruppen mithilfe des Arbeitsbogens ›Viele spannende Geschichten!‹ darüber Gedanken zu machen, welche Orte, Ereignisse oder Personen aus der Geschichte sie spannend finden und welche Geschichte sie während des Projekts erforschen wollen (siehe für den Arbeitsbogen Anhang 19). Die Ergebnisse dieses Brainstormings wurden gesammelt und besprochen. Viele Schüler:innen interessierten sich demnach für Fußball (genannt wurden beispielsweise ›Bayern München‹ und ›Pelé‹), Ereignisse bzw. Personen, die mit den USA in Verbindung standen (z. B. ›Vietnam‹, ›World Trade Center‹ und ›Michael Jackson‹) sowie den Zweiten Weltkrieg (etwa ›Ausschwitz‹ oder ›Holocaust‹). Nach Rücksprache mit der anwesenden Lehrkraft und den Schüler:innen wurde dann eine erste Abstimmung veranlasst, bei der die verschiedenen Themen nach Rücksprache mit der Lehrkraft und den Schüler:innen in drei Blöcke zusammengefasst wurden: ›USA‹, ›Fußball‹ und ›Kino‹. Dass nicht ›Zweiter Weltkrieg‹ als mögliches Thema zur Verfügung gestellt wurde und stattdessen ›Kino‹, geht auf die Intervention der Lehrkraft zurück, die anmerkte, dass sich die Klasse erst kürzlich mit dem Zweiten Weltkrieg beschäftigt hätte. Die Klasse stimmte dem zu und entschloss sich nach einem kurzen Austausch dazu, ›Kino‹ als drittes Thema in die Abstimmung mitaufzunehmen. Bei der ersten Abstimmung erhielt das Thema ›USA‹ die meisten Stimmen (5), ›Kino‹ (4) die zweitmeisten und ›Fußball‹ die drittmeisten (3). Da das Ergebnis der Klasse laut Aussage der Lehrkraft zu uneindeutig war, wurde ein zweites Mal abgestimmt, dieses Mal über ›USA‹ und ›Kino‹. In dieser Abstimmung erhielt das Thema ›USA‹ deutlich mehr Stimmen (9) als ›Kino‹ (3), folglich wurde als thematischer Rahmen für die zweite Erhebung die Geschichte der USA festgelegt (für einen genauen Überblick über die Abstimmungsergebnisse siehe Anhang 20).

Da eine Bearbeitung der Geschichte der USA ohne weitere Eingrenzung sowohl dem Verfasser der Arbeit als auch den Lehrkräften aufgrund der möglichen inhaltlichen Varianz problematisch erschien, wurden infolge des ersten Zusammentreffens Vorschläge zur thematischen Eingrenzung der Geschichte der USA erarbeitet. In diesem Prozess entschied sich der Verfasser dieser Arbeit dafür, auch andere artikulierten Wünsche während der Abstimmungsphase der

Schüler:innen zu berücksichtigen und erarbeitete folglich Themen, die mit der Geschichte der USA und Sport zusammenhängen. Das Resultat dieser Erarbeitung waren die drei Themen ›Die Geschichte der NBA‹, ›Die Geschichte vom Fußball in den USA‹ und ›Die Geschichte der Special Olympics‹. ›Die Geschichte der NBA‹, also eine historische Auseinandersetzung mit der nordamerikanischen Männerprofibasketballliga, wurde als mögliches sinnvolles Thema für die Klasse befunden, da es einerseits die Themen USA und Sport miteinander verband und andererseits verschiedene Schüler:innen während des ersten Besuches ihr Interesse an Basketball artikuliert hatten. Das zweite erarbeitete Thema ›Die Geschichte vom Fußball in den USA‹ beabsichtigte, die von den Schüler:innen präferierten Themenkomplexe USA und Fußball miteinander zu verbinden, während das dritte Thema ›Die Geschichte der Special Olympics‹ als sinnvoll befunden wurde, weil erstens bereits aufgrund der ersten Erhebung viel Material vorlag, mit dem hätte gearbeitet bzw. das hätte adaptiert werden können und zweitens mehrere Schüler:innen im ersten Zusammentreffen erklärt hatten, dass sie wüssten, was Special Olympics sei. Die drei erarbeiteten Themen wurden den Schüler:innen dann im zweiten Zusammentreffen mithilfe von kurzen Texten und Videos vorgestellt (siehe dafür die genutzten Visualisierungen, Anhang 21). Den Schüler:innen wurde erklärt, dass sie als Gruppe entweder eines der drei vorgestellten Themen wählen oder ein anderes, nicht vorbereitetes Thema benennen sollten, mit dem sie arbeiten wollen würden, falls die drei mitgebrachten Themen als zu uninteressant befunden worden wären. Bei der ersten Abstimmung erhielten die Themen ›Die Geschichte der NBA‹ und ›Die Geschichte des Fußballs in den USA‹ gleich viele Stimmen (3), das Thema ›Die Geschichte der Special Olympics‹ lediglich eine Stimme und die Kategorie ›Anderes Thema‹ die meisten Stimmen (4). Die Schüler:innen verständigten sich darauf, eine weitere Abstimmung abzuhalten, bei der anstelle des Themas ›Die Geschichte der Special Olympics‹ das Thema ›Boxen‹, welches von einem Schüler vorgeschlagen worden war, zur Wahl neben die beiden anderen mitgebrachten Themen gestellt werden sollte. Bei dieser Abstimmung setzte sich das Thema ›Die Geschichte des Fußballs in den USA‹ verhältnismäßig deutlich (6 Stimmen) vor den Themen ›Die Geschichte der NBA‹ (3 Stimmen) sowie ›Boxen‹ (3 Stimmen) durch und wurde folglich als Thema für die anstehende Erhebung festgelegt. Im Anschluss an die Abstimmung wurde nochmals die Arbeit von Historiker:innen als Wiederholung zum ersten Zusammentreffen thematisiert, um den Schüler:innen die Möglichkeit zu geben, ihr aufgebautes Wissen noch weiter zu verfestigen (siehe für die Thematisierung der Arbeit von Historiker:innen Anhang 22).

Projektorientiertes Lernsetting

Die zweite Erhebung selbst wurde simultan zur Erhebung an der Fluss-Schule an jeweils einem Tag in drei aufeinanderfolgenden Wochen durchgeführt. Pro Tag wurden wie bei der ersten durchgeführten Feldstudie auch drei Stunden Erarbeitungszeit für die Schüler:innen veranschlagt, die in den Schultag der Schüler:innen integriert wurden. Die Erarbeitungsphasen wurden erneut durch zwei bzw. drei Plenumssitzungen vor und nach den Arbeitsphasen flankiert, in denen der Erhebungsablauf und die erarbeiteten Teilergebnisse der Gruppen besprochen wurden. Die Gruppen setzten sich in dieser Erhebung aus drei bis fünf Schüler:innen zusammen, jedoch variierte die Zusammensetzung an den einzelnen Tagen aufgrund einer Streitsituation zwischen zwei Schülerinnen und Krankheiten. Während an Tag 1 eine Schülerin (S15) noch in der ›Rundfunk-Gruppe‹ mitgearbeitet hatte, wechselte sie an Tag 2 und 3 aufgrund eines Streits mit einer Mitschülerin (S19) in die ›WM-Gruppe‹. Zudem fielen im Gegensatz zur Erhebung in der Fluss-Schule mehrere Schüler:innen krankheitsbedingt aus. Dies führte dazu, dass in einer Gruppe an Tag 1 und 3 ein Schüler (S17) mitarbeitete, der an Tag 2 praktisch durch einen anderen Schüler (S25) ersetzt wurde, da er an diesem Tag nicht mitwirken konnte. Genau wie in der ersten Erhebung erhielten die Gruppen Zugriff aus sämtliches zur Verfügung stehendes Material, sollten sich jedoch primär auf einen Kern von Quellen und Darstellungen, dazu ausführlicher weiter unten, fokussieren, den sie sich in der ersten Plenumssitzung aussuchen durften. Die sogenannte ›Hörfunk-Gruppe‹, bestehend aus (an Tag 1) S15, S18, S19 und S23, konzentrierte sich diesem Verfahren nach auf Hörfunkbeiträge, die ›Rundfunk-Gruppe‹ (S20, S21 und S17 bzw. S25) auf Radiobeiträge und die ›WM-Gruppe‹ (S22, S26, S28 und ab Tag 2 S15) auf Weltmeisterschaften, an denen Frauen- und Herrennationalmannschaften der USA teilgenommen haben. Alle Gruppen erhielten zudem Plakate mit allgemeinen Informationen zu den nordamerikanischen Fußballprofiligen sowie Karten, auf denen die Entwicklung der Zuschauer:innenzahlen der beiden Profiligen *National Women's Soccer League* (NWSL) und *Major League Soccer* (MLS) abgebildet waren. Die Zielsetzungen der drei Tage folgten dabei dem Ablaufmuster der ersten Erhebung: An allen Tagen sollten jeweils vergleichbare Teilziele (Sichtung der Quellen, Bestimmung von Materialien, Erstellen einer Geschichte) abgearbeitet werden, um eine Ausstellung über die Geschichte vom Fußball in den USA – die auch in diesem Fall von den Schüler:innen als eine digitale festgelegt wurde – erstellen zu können. An Tag 1 sollten die Schüler:innen in ihren Gruppen das zur Verfügung gestellte Material sichten, an Tag 2 dann aus diesem Material einzelne Quellen bzw. Darstellungen auswählen, die sie für die Konstruktion ihrer Geschichte nutzen wollten und an Tag 3 abschließend mithilfe des gewählten Materials ihre Geschichte verfassen.

Personelle Unterstützungsstrukturen

Auch in der Erhebung in der Berg-Schule wurden in der ersten Plenumsitzung Aufgabenbereiche definiert. Simultan zur ersten Erhebung erhielten die Schüler:innen (S15 – S28) die Forscher-, Lehrkräfte (LK4, LK5 und LK6) die Unterstützer- und wissenschaftliche Hilfskräfte (WH4, WH5 und WH6) die Beobachter-Rolle. Zudem nahm der teilnehmende Professor (M1), der bereits während der ersten Erhebung als Moderator fungiert hatte, seine ursprüngliche Rolle wieder ein, während der Verfasser dieser Arbeit (M2) erneut in einer Beobachter- und Moderationsrolle agierte. Anpassungen hinsichtlich der Rollenzuteilung fanden gegenüber der ersten Erhebung lediglich in Bezug auf das anvisierte Vorgehen der Lehrkräfte statt: Da nur zwei Lehrkräfte (LK4 und LK5) konstant vor Ort waren, die dritte Lehrkraft (LK6) war nur sporadisch am Geschehen beteiligt, wurden diese nicht fest den Gruppen zugeteilt, sondern sollten im Rotationsprinzip die Schüler:innen unterstützen. Eine Schulbegleitung, die ebenfalls im Klassenverbund tätig war, übernahm keine festgelegte Rolle. So waren in den drei Gruppen lediglich jeweils die drei Beobachter:innen neben den Schüler:innen über die komplette Erhebungsdauer anwesend.

Materielle Unterstützungsstrukturen

Auf Basis der gemeinsamen Themenabsprache wurden vom Verfasser der Arbeit Quellen und Darstellungen zur Geschichte des Fußballs in den USA zusammengetragen, mit denen die Schüler:innen während der Erhebung arbeiten sollten. Bei der Auswahl des Materials wurde sich an den Prinzipien orientiert, die auch für die Quellen- und Darstellungswahl vor der ersten Erhebung maßgeblich gewesen waren: Durch eine Auswahl an zur Verfügung gestellten informationsreduzierten schriftlichen, visuellen, auditiven und audio-visuellen Materialien sollten möglichst viele kognitive Barrieren abgebaut werden. Um eine materielle Vergleichbarkeit zwischen der ersten und zweiten Erhebung herzustellen, wurden erneut drei Stationen erarbeitet, die jeweils unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten boten. Bei der Materialrecherche wurde mithilfe des DRAs Kontakt zu mehreren Rundfunk- und Hörfunkanstalten aufgenommen, unter anderem wurden der NDR, SWR, HR, Deutschlandradio und Radio Bremen kontaktiert. Des Weiteren wurden auch mehrere Museen angeschrieben und Webseiten durchsucht. Nach einer Vorauswahl vermeintlich passender Quellen wurde ein Teil des zusammengetragenen Materials an die antizipierten und mit den Lehrkräften vorab besprochenen Bedürfnisse der Lerngruppe angepasst. Das Material wurde den Schüler:innen multisensitiv zur Verfügung gestellt, strukturell vereinfacht und teilweise durch kurze schriftliche Explikationen in vereinfachter Sprache gerahmt. Alle Quellen und Darstellungen – mit Ausnahme von zwei YouTube-Videos (dazu weiter unten ausführlicher) – wur-

den den Schüler:innen in deutscher Sprache zur Verfügung gestellt. Im Folgenden werden die Spezifika des jeweiligen Materials näher beschrieben.

a) *Fernsehbeiträge des NDRs*

Wie erklärt, wurde eine Vergleichbarkeit zwischen den beiden Erhebungen in materieller Hinsicht angestrebt. Demzufolge sollten auch bei der zweiten Erhebung Fernsehbeiträge zum Einsatz kommen, die sich mit dem Thema beschäftigen. Erneut wurde dafür, wie beschrieben, das DRA kontaktiert, das eine Liste von insgesamt 99 Fernsehbeiträgen zur Verfügung stellte, die vermeintlich über Fußball in den USA seit Archivierung der Beiträge des DRAs berichteten. Die Fernsehbeiträge thematisieren verschiedene Themen, die mit dem Fußball in den USA in Verbindung stehen. Beispielsweise wird in mehreren Beiträgen der Stellenwert bzw. die Entwicklung des Fußballs in den USA dokumentiert, der Aufstieg bzw. Niedergang der heimischen Profiligen besprochen, bekannte (deutsche) Fußballer:innen thematisiert und die (Miss-)Erfolge der Frauen- und Männernationalmannschaft während globaler Turniere, meistens Weltmeisterschaften, beschrieben. Um im Rahmen der für notwendig befundenden Reduktion des verfügbaren Materials nicht willkürlich Beiträge wählen zu müssen, wurden systematisch alle Beiträge vom NDR gesichtet. Von den gelisteten Beiträgen des NDRs wurden jedoch nicht alle verwendet, da einige Beiträge lediglich Fußball, aber nicht den Fußball in den USA thematisierten. Zudem überschritten sich einige Beiträge aus den gleichen Jahren thematisch, weswegen im Sinne der angestrebten Materialreduktion jeweils nur ein Beitrag pro Jahr gewählt wurde.

Infolge des Auswahlprozesses wurden insgesamt elf Fernsehbeiträge gewählt, die zwischen 1977 und 2023 im NDR ausgestrahlt worden waren und über den Fußball in den USA berichteten (für eine Übersicht über die gewählten Beiträge siehe Anhang 23). Simultan zum Vorgehen vor der ersten Erhebung wurden die Beiträge gekürzt, um themenunspezifische Informationen aus den Videos zu schneiden und somit die beabsichtigte Materialreduktion noch zu komplementieren. Erneut wurde eine PowerPoint-Präsentation erstellt, in der die Videoclips in chronologischer Reihenfolge aufgelistet und über ein Inhaltsverzeichnis angesteuert werden konnten, um die Navigation zwischen den Videobeiträgen für die Schüler:innen zu erleichtern. Zusätzlich wurden kurze Texte mit maximal drei Sätzen in einfacher Sprache in die PowerPoint-Präsentation eingefügt, die den Schüler:innen ermöglichen sollten, den Inhalt bei Bedarf auch schriftlich zu rezipieren bzw. sich schneller innerhalb der Präsentation orientieren zu können (siehe für einen beispielhaften Einblick in die PowerPoint-Präsentation Anhang 24).

b) *Radiobeiträge des Deutschlandradios*

Während in der ersten Erhebung vertonte Interviews genutzt worden sind, um auditive Zugangsmöglichkeiten für Schüler:innen zu schaffen, wurden in der zweiten Erhebung für dieses Bestreben Radiobeiträge verwendet. Während der ersten Erhebung war aufgefallen, dass die Interviews kaum genutzt wurden, gleich mehrere Schüler:innen erklärten in ihren Interviews, dass die Interviews schlichtweg zu lang gewesen und deswegen kaum genutzt worden waren. Dementsprechend wurde vor der zweiten Erhebung ein noch größeres Augenmerk auf das Gesamtvolumen der auditiven Informationen, mit dem sich die Schüler:innen beschäftigen konnten, gelegt. Zur Lösung des Problems wurde erneut auf Quellen des DRAs zurückgegriffen, diesmal allerdings nicht auf Rund-, sondern auf Hörfunkbeiträge. Insgesamt stellte das DRA 365 Hörfunkbeiträge bereit, von denen angenommen wurde, dass sie im Bezug zum zu erforschenden Thema standen. Thematisch ähneln die Berichte denen der Rundfunkbeiträge. Auch im deutschsprachigen Hörfunk, deren Beiträge vom DRA dokumentiert sind, fokussierte der Diskurs größtenteils die Entwicklung des Fußballs in den USA, den Status Quo der Profiligen zu verschiedenen Zeitpunkten, renommierte Fußballpersönlichkeiten und die Rolle der Nationalmannschaften bei Weltturnieren. Simultan zur Auswahl der Rundfunkbeiträge wurde auch hier zunächst mit dem Deutschlandradio (DR) ein Sender ausgewählt, deren Beiträge systematisch gesichtet wurden, um den Umfang des Materials für die Schüler:innen zu reduzieren. Anschließend wurden die Beiträge vom DR hinsichtlich ihres thematischen Bezugs überprüft, insgesamt 22 Beiträge wurden in diesem Kontext vom Verfasser dieser Arbeit als inhaltlich passend bewertet. Da 22 Beiträge ebenfalls noch als eine zu große Materialmenge verstanden wurden, wurde parallel zum Vorgehen hinsichtlich der Rundfunkbeiträge jeweils ein Beitrag pro Jahr ausgewählt, mit dem die Schüler:innen arbeiten sollten.

Nach dieser Vorauswahl wurden die verbleibenden zehn Radiobeiträge den antizipierten Bedürfnissen der Schüler:innen entsprechend angepasst (siehe für eine Aufstellung der gewählten Beiträge Anhang 26). Auch hier wurden Inhalt rausgeschnitten, die thematisch als nicht passend eingestuft wurden, beispielsweise, wenn der Radiobeitrag mehrere Inhalte umfasste, von denen nur einer explizit mit dem Fußball in den USA in Verbindung stand. Zur Nutzung der Radiobeiträge wurde eine PowerPoint-Präsentation erstellt, die in ihrer Grundkonzeption identisch zu der der Rundfunkbeiträge war: Sämtliche Radiobeiträge wurden chronologisch angeordnet, konnten mittels eines Inhaltsverzeichnisses nach Bedarf angesteuert werden und umfassten einen kurzen, maximal drei Sätze langen Text, der als Inhaltsangabe fungieren sollte, um den Schüler:innen die Orientierung in der PowerPoint-Präsentation zu erleichtern.

c) *Die Weltmeisterschaften der Frauen- und Männernationalmannschaften*

In Anlehnung an die erste Erhebung wurden auch für die zweite Erhebung Quellen und Darstellungen gesammelt, mithilfe derer eine chronologische Abfolge im Zusammenhang mit dem Fußball in den USA für die Schüler:innen erkennbar werden sollte. Konkret war es Ziel, den Schüler:innen mithilfe der Darstellung der Teilnahmen der Frauen- und Männernationalmannschaften der USA an Weltmeisterschaften Einblicke in das Auftreten des amerikanischen Fußballs in internationalen Zusammenhängen zu geben. Die Turnierteilnahmen wurden in Frauen- und Männermannschaften unterteilt, um den Schüler:innen einerseits verschiedene Aufarbeitungsmöglichkeiten zu geben und andererseits dem Interesse einzelner Schülerinnen am Frauenfußball, das während der Treffen zur Themenfindung von einzelnen Schülerinnen artikuliert worden war, nachzukommen.

Das Material beinhaltete pro aufbereiteter Weltmeisterschaft ein YouTube-Video, das die amerikanische Nationalmannschaft in Aktion zeigt und mithilfe eines QR-Codes abgerufen werden konnte, ein Bild der partizipierenden Nationalmannschaft sowie eine Daten- und Faktensammlung, die einen kurzen Text in einfacher Sprache über die ausgetragene Weltmeisterschaft sowie eine Angabe zur Platzierung des US-Teams beinhaltete. Im Vergleich zur ersten Erhebung wurde an dieser Station deutlich weniger Material zur Verfügung gestellt, weil viele Quellen und Darstellungen der Station, die bei der ersten Erhebung Winter- und Sommerspiele von Special Olympics fokussiert hatte, von den Schüler:innen nicht genutzt worden waren. Als Grund wurde dafür vom Verfasser der Arbeit und den interviewten Lehrkräften die Materialmenge ausgemacht, weswegen diese für die zweite Erhebung reduziert wurde (siehe für eine beispielhafte Aufbereitung der Frauenfußballweltmeisterschaft 1991 Anhang 26).

d) *Darstellung der Zuschauer:innenzahlen von MLS und NWSL*

Ähnlich zum Vorgehen während der ersten Erhebung sollten den Schüler:innen Entwicklungsprozesse visuell veranschaulicht werden. Dafür wurde auf die Zuschauer:innenzahlen der US-amerikanischen Fußballprofiligen MLS und NWSL zurückgegriffen,²¹ mittels derer sich ein Anstieg bzw. Abfall der totalen Zuschauer:innenzahlen der Männer- bzw. Frauenliga nachvollziehen lässt (für einen beispielhaften Einblick in das Material siehe Anhang 27).

21 Zahlen stammen aus: https://en.wikipedia.org/wiki/Major_League_Soccer_attendance bzw. https://en.wikipedia.org/wiki/National_Women%27s_Soccer_League_attendance [zuletzt abgerufen am 24.08.2024].

e) *Allgemeine Informationen über die Geschichte des Fußballs in den USA*

Auch in der Erhebung in der Fluss-Schule wurden allgemeine Informationen zur Verfügung gestellt, um die Schüler:innen bei einer gegenwärtigen Bestandsaufnahme des untersuchten historischen Themas unterstützen zu können. Dafür wurden auf Basis einer Internetrecherche Informationen auf einem Plakat zusammengetragen, die Auskunft über die beiden bereits mehrmals genannten Profifußballligen in den USA, die MLS und die NWSL, gaben (für einen beispielhaften Ausschnitt aus den bereitgestellten Plakaten siehe Anhang 28). Dazu wurden auf dem Plakat Einblicke in die Geschichte der jeweiligen Liga geben, einerseits in Form eines Fließtextes und andererseits mittels eines Zeitstrahls. Alle schriftlichen Informationen wurden in einfacher Sprache verfasst, dazu wurden verschiedene visuelle Elemente eingefügt. Die Gestaltung der Plakate orientierte sich, genau wie die Aufarbeitung der Interviews über die Geschichte von Special Olympics während der ersten Erhebung, an den Richtlinien für Barrierefreie Grafikgestaltung für Print und Digital (Digitale Barrierefreiheit, zuletzt abgerufen am 28.08.2024).

Der angestrebte Abbau der Barrieren verlief somit vergleichbar zur ersten Erhebung. Medien-, Sinnes- und Kognitionsbarrieren wurde mittels der Materialanpassungen begegnet, Fach- und Fachsprachenbarrieren sollten durch den erneuten Einsatz des im Kontext des Feldes der Fluss-Schule beschriebenen Materials über die Vorgehensweise von Historiker:innen abgebaut werden. Die Arbeitsblätter wurden zusammen mit den Schüler:innen in der Vorbereitung, bei der auch das Thema bestimmt worden war, bearbeitet. Allerdings war der Barrierenabbau in der zweiten Erhebung mit mehr Herausforderungen verbunden als bei der ersten Erhebung: Aufgrund fehlender Videos in deutscher Sprache wurden bei manchen Daten- und Faktensammlungen über die Weltmeisterschaften Videos in englischer Sprache verwendet. Sprachbarrieren wurden somit nicht allumfänglich abgebaut.

Folglich lässt sich die inklusive Lernumgebung in der Berg-Schule wie folgt darstellen (Abb. 3):

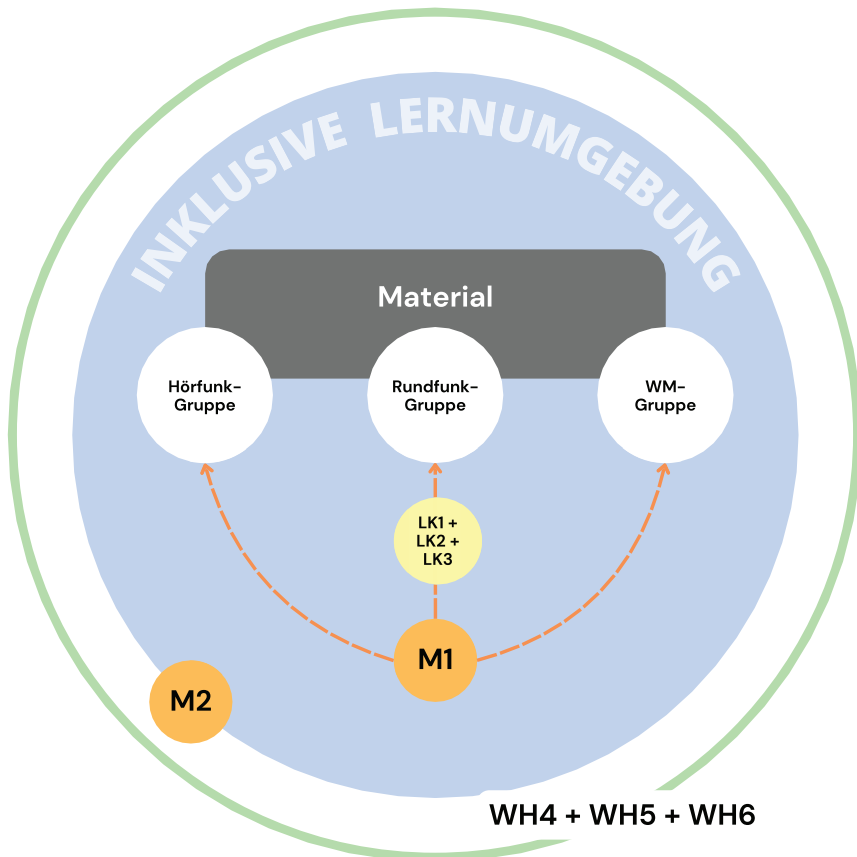


Abb. 3: Graphische Darstellung der inklusiven Lernumgebung in der Berg-Schule

3.2.2 Über die Teilnehmer:innen der inklusiven Lernumgebungen

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Gruppenstudie. Gruppenstudien beabsichtigen, eine »Stichprobe von Untersuchungseinheiten aus der interessierenden Grundgesamtheit bzw. dem interessierenden Forschungsfeld« zu bilden, um auf diese Art und Weise »mehr oder minder genaue Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit« ziehen zu können (Döring, 2023, S. 216). Diese Stichprobenbildung wird in der qualitativen Sozialforschung als Fallauswahl beschrieben (ebd., S. 294). Die Fallauswahl der vorliegenden Untersuchung orientierte sich am Prinzip der theoretischen Stichprobenziehung nach Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss (2010). Den Prinzipien der theoretischen Stichprobenziehung nach wurde zunächst mit der Fluss-Schule ein Förderzen-

trum ausgewählt, an dem die erste Erhebung stattfinden sollte, bevor auf den Ergebnissen dieser Erhebung aufbauend ein zweites Förderzentrum ausgesucht wurde. Nach der zweiten Erhebung wurden die Ergebnisse vom Verfasser der Arbeit als so zufriedenstellend eingestuft, dass von einer theoretischen Sättigung mit Bezug zu den Forschungsfragen gesprochen werden kann. Die Auswahl eines dritten Falles wurde folglich für nicht notwendig befunden.

Die Fallauswahl für die vorliegende Arbeit stellte einen zweistufigen Prozess dar: Erstens mussten passende Schulen und zweitens passende Proband:innen gefunden werden, die an den Erhebungen teilnehmen sollten. Um für eine Erhebung sinnvolle Fälle auswählen zu können, gilt es zunächst Auswahlkriterien festzulegen, die der Forschungsfrage entsprechend konstruiert sind. Im Kontext der forschungsethischen Fragen in Kapitel 2.4.3 ist bereits auf die Auswahlkriterien für die Schüler:innenschaft eingegangen worden, weswegen diese hier nicht nochmal angeführt werden. Für die Auswahl der passenden Schulen wurde vorab lediglich ein Auswahlkriterium formuliert: Bei allen teilnehmenden Schulen sollte es sich um Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung handeln, um eine ausreichend große Gruppe von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten in die Studie integrieren zu können. So sollte sichergestellt werden, dass – im Gegensatz zu einer ebenfalls angedachten Beobachtung in inklusiven Regelschulklassen – der Fokus primär auf dem Schüler:innenkreis liegt, der für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit die zentrale Rolle spielt.

3.2.2.1 Fallauswahl I: Fluss-Schule

Bei der ersten teilnehmenden Schule handelt es sich um ein Förderzentrum im Norden Deutschlands, in dem insgesamt knapp 100 Schüler:innen beschult werden. Die Fluss-Schule wird laut eigener Aussage von Schüler:innen besucht, die entwicklungs-, handlungs- oder fachorientierten Förderbedarf haben. Um an der Fluss-Schule unterrichtet werden zu können, bedarf es zunächst eines Gutachtens, das einen Förderbedarf der Schüler:innen im Bereich geistige Entwicklung attestiert (für nähere Informationen über das Begutachtungsrichtlinien von Schüler:innen in Förderschulen siehe beispielsweise Bundschuh & Winkler, 2019). Die Lehrkräfte verfügen, so die Aussage der teilnehmenden Schule, über Expertise in den Bereichen geistige Entwicklung, Lernen, Erziehungshilfe und Sprache. Neben den Lehrkräften zählen auch Heilpädagog:innen, Erzieher:innen, sozialpädagogische Assistenzen und verschiedene Therapeut:innen zum Team, zusätzlich unterstützen FSJler und BFDlern (Personen, die einen Bundesfreiwilligendienst absolvieren) die Schüler:innen im Unterrichtsalltag.

Das Sampling wurde entsprechend folgenden Kriterien durchgeführt: Zur Akquise einer passenden Schule wurden zu Beginn der Untersuchung verschiedene Förderzentren im Norden Deutschlands kontaktiert, in denen Schü-

ler:innen, die der untersuchten Fokusgruppe zugeordnet werden, unterrichtet werden. Dafür wurden sowohl persönliche Kontakte als auch eine Ausschreibung über Special Olympics Schleswig-Holstein, die über das Projekt in Kenntnis gesetzt worden waren, genutzt. Insgesamt bekundeten drei Schulen generelles Interesse am Projekt, wovon sich schlussendlich die oben beschriebene Fluss-Schule nach Einführungsgesprächen bereit erklärte, am Projekt mitzuwirken. Das Sampling der Schüler:innen wurde durch die Lehrkräfte vorgenommen und kann somit als das bereits in Kapitel 2.4.3 thematisierte *Gatekeeper-Sampling* beschrieben werden. Die Lehrkräfte der Fluss-Schule wurden über das geplante methodische Vorgehen und die Zielsetzung der Erhebung in einem Vorgespräch informiert und entschieden sich auf Basis des Austausches für die Zusammenstellung der teilnehmenden Gruppe. Als primäres Auswahlkriterium definierten die Lehrkräfte dabei die kognitiven Fähigkeiten der Schüler:innen, die potenziell an der Erhebung hätten teilnehmen können. Mehrmals war eine Befürchtung der Überforderung ob der Zielsetzung der Erhebung von Seiten der Lehrkräfte artikuliert worden, weswegen gezielt vermeintlich leistungsstarke Schüler:innen ausgewählt wurden.

Von den von Lehrkraftseite vorgeschlagenen 15 Schüler:innen nahmen insgesamt 14 Schüler:innen ($n = 14$) teil, eine Schülerin musste ihre Teilnahme krankheitsbedingt absagen. Zehn der 14 teilnehmenden Schüler:innen besuchten eine Inklusionsmaßnahme an einer benachbarten Schule im gleichen Ort und wurden dort als Klassenverband unterrichtet, die vier anderen Schüler:innen besuchten den Regelschulbetrieb der Fluss-Schule. Die partizipierenden Schüler:innen waren zwischen 16 und 19 Jahre alt, das Durchschnittsalter lag bei 17, 1 Jahren, es nahmen acht Jungen und sechs Mädchen an der Erhebung teil (Tab. 2).

Name ²²	Geschlecht	Alter	Schulform
S1	m	16	Inklusionsmaßnahme
S2	w	18	Regelschulbetrieb
S3	w	18	Inklusionsmaßnahme
S4	m	19	Inklusionsmaßnahme
S5	m	16	Inklusionsmaßnahme
S6	m	16	Regelschulbetrieb
S7	w	18	Inklusionsmaßnahme
S8	m	17	Regelschulbetrieb
S9	w	17	Inklusionsmaßnahme
S10	m	19	Inklusionsmaßnahme
S11	m	16	Inklusionsmaßnahme

22 Die Namen der Schüler:innen sind aus datenschutzrechtlichen Gründen pseudonymisiert.

(Fortsetzung)

Name	Geschlecht	Alter	Schulform
S12	w	18	Inklusionsmaßnahme
S13	w	16	Inklusionsmaßnahme
S14	m	16	Regelschulbetrieb

Tab. 2: Teilnehmende Schüler:innen der Fluss-Schule

3.2.2.2 Fallauswahl II: Berg-Schule

Der Idee der theoretischen Sättigung folgend wurde, wie beschrieben, nach Ablauf der ersten Erhebung eine zweite Erhebung mit einer vergleichbaren Schüler:innengruppe durchgeführt. Bei der Auswahl einer passenden zweiten Schule für die Erhebung wurde darauf geachtet, dass sowohl die Schul- als auch Altersstrukturen der partizipierenden Schüler:innen miteinander vergleichbar waren. Folglich wurde auch für die zweite Erhebung ein Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gesucht, das Schüler:innen im Alter von 16 bis 19 Jahren beschult und an einer Teilnahme an der Studie interessiert war. Die Kontaktaufnahme lief in diesem Fall zunächst über diverse Schulämter in Nordrhein-Westfalen, die allerdings nicht dabei helfen konnten, eine passende Schule zu finden. Demzufolge wurde erneut über persönliche Kontakte Verbindungen zu gleich mehreren Förderzentren aufgenommen, von denen die Berg-Schule am schnellsten Interesse an einer Zusammenarbeit signalisierte. Bei der Berg-Schule handelt es sich um ein Förderzentrum in Nordrhein-Westfalen, in dem insgesamt knapp 150 Schüler:innen beschult werden. Die Berg-Schule wird genau wie die Fluss-Schule von Schüler:innen besucht, denen der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung attestiert wurde. Auch hinsichtlich der personellen Besetzung sind sich die beiden Schulen sehr ähnlich: An der Berg-Schule gehören ebenfalls neben Förderschullehrkräften auch Heilpädagog:innen, Erzieher:innen, sozialpädagogische Assistenzen und verschiedene Therapeut:innen zum Team, zudem wird der Unterricht von FSJlern und BFDlern sowie Integrationshelfer:innen unterstützt.

Das Sampling der Schüler:innen wurde durch die Schule vorgenommen und entsprach ebenfalls der Logik des *Gatekeeper-Sampling*, wobei dieses Mal eine komplette Klasse und nicht wie bei der Fluss-Schule einzelne Schüler:innen, die als besonders geeignet von den Lehrkräften eingestuft worden waren, ausgewählt wurde. Simultan zur ersten Erhebung wurden die Lehrkräfte der teilnehmenden Klasse der Berg-Schule vor Projektbeginn über das geplante methodische Vorgehen und die Zielsetzung der Erhebung in einem Vorgespräch informiert. Auf Grundlage dieser Gespräche entschieden sich die insgesamt drei teilnehmenden

Lehrkräfte, die der Klasse zugeordnet waren, dazu, die komplette Klasse an der Erhebung teilnehmen zu lassen, wengleich drei Schüler:innen eine eher passive Rolle aufgrund ihrer fehlenden verbalsprachlichen Kommunikationsmöglichkeiten zgedacht wurde.

Insgesamt bestand die Klasse zum Zeitpunkt der Erhebung aus 14 Schüler:innen, von denen alle an der Studie teilnahmen ($n = 14$). Die teilnehmenden Schüler:innen waren zwischen 14 und 19 Jahre alt, das Durchschnittsalter lag bei 15,7 Jahren und war somit niedriger als in der ersten Erhebung. An der Erhebung waren zehn Jungen und vier Mädchen beteiligt (Tab. 3).

Name ²³	Geschlecht	Alter	Schulform
S15	w	15	Regelschulbetrieb
S16	w	14	Regelschulbetrieb
S17	m	15	Regelschulbetrieb
S18	m	17	Regelschulbetrieb
S19	w	15	Regelschulbetrieb
S20	m	15	Regelschulbetrieb
S21	m	14	Regelschulbetrieb
S22	m	17	Regelschulbetrieb
S23	m	16	Regelschulbetrieb
S24	m	17	Regelschulbetrieb
S25	m	15	Regelschulbetrieb
S26	m	18	Regelschulbetrieb
S27	w	16	Regelschulbetrieb
S28	m	17	Regelschulbetrieb

Tab. 3: Teilnehmende Schüler:innen der Berg-Schule

3.3 Triangulation als methodischer Ansatz zur Datenerhebung in inklusiven Lernumgebungen

Für ethnographische Feldstudien ist ein offenes Vorgehen essentiell, um das beobachtete Feld möglichst umfänglich erschließen und zu einer dichten Beschreibung gelangen zu können. Thomas spricht in diesem Zusammenhang vom »Ideal einer maximalen Variation der Perspektiven« (2019b, S. 68), das nach Möglichkeit erreicht werden soll. Folgt man diesen Überlegungen, gilt es im Zuge von ethnographischen Feldstudien im Zusammenhang der Datenerhebung also in erster Linie darum, möglichst viele verschiedene Perspektiven auf ein Feld zu

23 Die Namen der Schüler:innen sind aus datenschutzrechtlichen Gründen pseudonymisiert.

generieren, mithilfe derer schlussendlich die anvisierte dichte Beschreibung eines Feldes vollzogen werden kann. Ein in der qualitativen Sozialforschung viel zitierter Ansatz zur Herstellung einer solchen Perspektivenvielfalt ist das Prinzip der sogenannten Triangulation. Die Begriffsgeschichte der Triangulation reicht bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts zurück: Bereits seit den späten 1950er und frühen 1960er Jahren finden sich Stimmen, die darauf verweisen, dass eine singuläre Methode mitunter nicht ausreichend ist, um zu validen Forschungsergebnissen zu kommen (Campbell & Fiske, 1959; Webb et al., 1966). Stattdessen beschreiben Vertreter:innen der Triangulation der Notwendigkeit der Berücksichtigung verschiedener Datenquellen zur vollständigen Erschließung des empirischen Feldes einer Studie. Uwe Flick definiert Triangulation diesem Grundverständnis nach wie folgt:

Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum miteinander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. [...] Durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) sollte ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre. (Flick, 2011, S. 12)

Flick unterscheidet in verschiedene Möglichkeiten der Triangulation, die sich auf Beobachtungs-, Theorie- oder Methodenebene vollziehen können. So können beispielsweise mehrere Beobachter:innen und Personen miteinbezogen werden, die das gleiche Phänomen beobachten, um dadurch potenzielle Verzerrungen, die aufgrund der Perspektive lediglich einer forschenden Person entstehen könnten, zu vermeiden (ebd., S. 14). Auf theoretischer Ebene kann es hingegen ratsam sein, mehrere Theorien bzw. Hypothesen miteinzubeziehen, um verschiedene Ansatzpunkte zur Interpretation der Daten zur Verfügung zu haben. Vor allem in Feldern, die »durch ein geringes Maß an Kohärenz gekennzeichnet sind« (ebd.), bietet sich ein solches Vorgehen laut Flick an. Die am meisten rezipierte und thematisierte Variante der Triangulation ist jedoch die methodische: Durch das Hinzuziehen mehrerer Datenerhebungsinstrumente soll sichergestellt werden, dass ein Feld mit mehr als einer Datenquelle beschrieben wird, um so einen möglichen Bias zu reduzieren und die Validität der Forschungsergebnisse zu erhöhen (ebd.). Ziel einer Triangulation ist dabei nicht die »wechselseitige Überprüfung von Ergebnissen« (ebd., S. 111), wie zunächst von Vertreter:innen eines triangulierten Vorgehens gefordert wurde, sondern eine Erweiterung der Perspektiven zur Generierung von Erkenntnissen.²⁴ Mit Beug

24 Die Vorstellung, die Ergebnisse eines Erhebungsinstruments durch Ergebnisse eines anderen

zur Ethnographie erklärt Flick den »flexible[n] Einsatz unterschiedlicher methodischer Zugänge entsprechend der jeweiligen Situation und des jeweiligen Gegenstandes« (ebd., S. 53) als besonders hilfreich für Feldstudien, die sich um eine komplexe Beschreibung des untersuchten Feldes bemühen.

In der vorliegenden Arbeit findet sich ein triangulatives Vorgehen auf allen drei beschriebenen Ebenen von Flick. So wurde erstens versucht, eine Beobachtungstriangulation mittels des Einbeziehens mehrerer Personen in die Datenerhebung umzusetzen. Wie im kommenden Kapitel erklärt wird, waren bei Erstellung der Feldnotizen insgesamt sieben Personen beteiligt: sechs wissenschaftliche Hilfskräfte und der Verfasser dieser Arbeit. Dementsprechend finden sich im Kontext der Feldnotizen gleich mehrere Beobachtungsperspektiven auf das Geschehen, die dem Verfasser dieser Arbeit folglich ermöglichten, die in Kapitel 3.1 explizierte, von Thomas als Beobachter:in als Teilnehmer:in beschriebene Rolle, die sich um eine Distanz zum beobachteten Feld bemüht, den Anforderungen entsprechend auszufüllen. Zweitens wurde auch der Idee einer theoretischen Triangulation insofern Folge geleistet, als dass zur Herleitung der Forschungsfragen, der Konstruktion des Feldes und der Thematisierung forschungsethischer Aspekte nicht lediglich auf geschichtsdidaktische Theorien zurückgegriffen wurde, sondern auch sonderpädagogische Ansätze berücksichtigt worden sind. Der Mehrwert dieser divergierenden theoretischen Perspektiven zeigt sich unter anderem in der Diskussion der Ergebnisse, die an späterer Stelle dieser Arbeit erfolgt (Kapitel 4.3). Drittens verdeutlicht die Auswahl der Methoden den triangulativen Ansatz dieser Studie: Um eine möglichst dichte Beschreibung des beobachteten Feldes erzielen zu können, wurden mit Audioaufnahmen, Feldnotizen und Interviews insgesamt drei verschiedene Datenerhebungsinstrumente zur Datengewinnung gewählt. Im Folgenden werden die Datenerhebungsinstrumente näher vorgestellt.

3.3.1 Audioaufnahmen: »Unverzichtbare« Daten zur Rekonstruktion von Kommunikationsprozessen

Um das Geschehen während der Erhebung umfassend dokumentieren zu können, wurden die Arbeitsphasen der Gruppen sowie die gemeinsamen Plenumsitzungen in beiden ethnographischen Feldstudien mittels digitaler Aufnahmegeräte aufgenommen. Audioaufnahmen werden den Beobachtungsmethoden

zu validieren, wurde vor allem deshalb kritisiert, weil sie impliziert, dass verschiedene Erhebungsinstrumente die gleiche Realität abbilden; eine Annahme, die insbesondere aus konstruktivistischer Perspektive als wenig haltbar bewertet worden ist. Für eine detailliertere Kritik dieses Verständnisses von Triangulation siehe zum Beispiel Fielding & Fielding, 1986.

der qualitativen Sozialforschung zugeordnet, die sich in Forschungssettings anbieten, »wenn man etwas über Handlungsweisen und ihre Bedeutungen in der Interaktion wissen möchte.« (Pohlmann, 2022, S. 138) Die Verwendung von Audioaufnahmen ist ein oft genutztes Mittel in der Ethnographie: Breidenstein und Kollegen bezeichnen Gesprächsmitschnitte als »unverzichtbar, wenn man sich für Kommunikationsprozesse in einem Feld interessiert«, da durch sie »soziale Ereignisse zeitgleich, detailreich und relativ deutungsfrei« festgehalten werden können (2015, S. 104). Da sich historische Konstruktionsprozesse und insbesondere historisches Denken als Phänomene verstehen lassen, die sich – wie in Kapitel 2.3.2 erörtert – auch in der Kommunikation der Schüler:innen untereinander ausdrücken, wurden die anvisierten vollständigen Aufnahme der Gruppengespräche als sinnvolles Erhebungsinstrument betrachtet, um ein möglichst detailliertes Bild von in den Gruppen ausgetragenen historischen Konstruktionsprozessen zu bekommen (für einen beispielhaften Ausschnitt einer transkribierten Audioaufnahme siehe Anhang 29). Darüber hinaus können Audioaufnahmen auch für eine Entlastung der Ethnograph:innen sorgen, indem sie »die körpereigene Beobachtungskapazität [unterstützen] und [...] es so [erleichtern], sich auf die Qualitäten des Feldes einzustellen.« (ebd.)

3.3.2 Feldnotizen: Das Fundament ethnographischer Feldstudien

Das Erstellen von Feldnotizen gehört zu den gängigsten Datenerhebungspraktiken in der Ethnographie. Feldnotizen, auch Beobachtungsprotokolle genannt, setzen sich zum Ziel, »das Beobachtete [...] in zusammenhängenden, intersubjektiv nachvollziehbaren Beobachtungsprotokollen niederzuschreiben« (Streck et al., 2013) und dadurch einen umfassenden Blick auf das Feldgeschehen zu geben. Thomas schlägt für das Erstellen von Feldnotizen einen dreigliedrigen Ablauf vor: Zunächst sollen mentale Notizen erstellt werden, bei denen es sich um deskriptive Beschreibungen von beobachteten Situationen handelt, die dann in einer Protokollskizze stichpunktartig verschriftlicht werden sollen, bevor abschließend ein Feldprotokoll in Form eines Volltextes erstellt wird, das das beobachtete Geschehen detailliert wiedergibt (Thomas, 2019, S. 108–110). Die so entstandenen Protokollskizzen sollen dann in einem Protokollarchiv gesammelt werden, um einen Überblick über das gesammelte Datenmaterial zu erlangen (ebd., S. 110). In den beschriebenen Erhebungen an der Fluss-Schule und Berg-Schule wurden nach diesem Schema Feldprotokolle von den mitwirkenden wissenschaftlichen Hilfskräften und dem Verfasser dieser Arbeit erstellt, die anschließend in einem Protokollarchiv gesammelt wurden. Um diese Feldnotizen miteinander vergleichen zu können, wurde jeweils vor Beginn der beiden Erhebungen mit den teilnehmenden wissenschaftlichen Hilfskräften ein Briefing

abgehalten, in dem die präferierte Struktur der Erstellung von Feldnotizen nach Thomas erörtert wurde und die Forschungsfragen skizziert wurden, um den Beobachter:innen eine Fokussierung auf das Gesehene zu ermöglichen. Aufgrund des Forschungsanliegens dieser Arbeit, das sich mit den historischen Konstruktionsprozessen der Schüler:innen auseinandersetzen möchte, wurden die Beobachter:innen dazu angehalten, sich primär auf das Vorgehen und Verhalten der Schüler:innen zu konzentrieren. Insofern wurde eine Fokussierung vorgenommen, jedoch beabsichtigt, den Beobachter:innen einen möglichst großen Spielraum in der Umsetzung der Beobachtungshinweise zu geben. Die Vorbereitungstreffen hatten darüber hinaus noch ein weiteres Ziel: Zwar ist es aufgrund der selektiven Wahrnehmung von Beobachter:innen nahezu unmöglich, das Verfassen von Feldnotizen in einem systematischen Stil zu ermöglichen, wenn mehrere Beobachter:innen das Geschehen in einem Feld dokumentieren (Streck et al., 2013), jedoch wurde sich von den Workshops versprochen, zumindest ein gemeinsames Verständnis für die Methodik und den inhaltlichen Fokus der Dokumentation herzustellen.

Wie in Kapitel 3.2.2 erklärt, wurden zum jeweiligen Erhebungsbeginn drei verschiedene Gruppen gebildet. Um alle Gruppen in einem vergleichbaren Rahmen beobachten zu können, wurden die jeweils drei partizipierenden wissenschaftlichen Hilfskräfte auf die drei Gruppen aufgeteilt. Jede wissenschaftliche Hilfskraft blieb während der beiden Erhebungen bei ›ihrer‹ Gruppe, in Krankheitsfällen wurden die gruppenspezifischen Feldnotizen vom Verfasser dieser Arbeit erstellt, um einen Überblick über die Geschehnisse in jener Gruppe zu erhalten. Ansonsten erstellte der Verfasser dieser Arbeit Feldnotizen, in denen versucht wurde, das Geschehen innerhalb der inklusiven Lernumgebung im Gesamt abzubilden. Zur Auswertung der Daten wurden ausschließlich die Beobachtungsprotokolle der einzelnen Gruppen herangezogen, um eine möglichst große Vergleichbarkeit der Daten zu erzeugen (für einen beispielhaften Ausschnitt aus einem Beobachtungsprotokoll siehe Anhang 30). Durch den Einsatz mehrerer Beobachter:innen wurde sich erhofft, zu einer fundierteren Datengrundlage – sprich einer größeren und detaillierter verfassten Anzahl an verschriftlichten Aufzeichnungen – zu gelangen, als wenn lediglich eine Person mit der Beobachtung mehrerer Gruppen betraut gewesen wäre. Die Feldnotizen des Verfassers dieser Arbeit, die sich auf das Gesamtgeschehen innerhalb der inklusiven Lernumgebungen konzentrierten, wurden hingegen dazu genutzt, die weiter oben beschriebenen Audioaufnahmen zu konkretisieren bzw. kontextualisieren.

3.3.3 Interviews: Zur Erfassung der Erfahrungen der beteiligten Akteur:innen

Laut Thomas ist das Ziel von Interviews, die in ethnographischen Settings eingesetzt werden, die Perspektiven der beobachteten Akteur:innen auf das Feld bzw. gemachten Erfahrungen in jenem einzuholen, um mittels dieser die vorher angestellten Beobachtungen noch erweitern zu können. So würden Aspekte des Feldes sichtbar werden, die »für die Forscherin nicht direkt beobachtbar« (2019b, S. 84) seien. Dabei sollten Interviews nicht »als ›Factual Account‹, sondern als ›Accounting‹-Praxen interpretiert werden, in denen nicht einfache Sachverhalte dargestellt, sondern soziale Wirklichkeiten konstruiert werden« (ebd., S. 86), die zu einer dichten Beschreibung eines Feldes beitragen können. Für die vorliegende Studie wurde das Durchführen von Interviews aus zwei Gründen für notwendig erachtet: Erstens war es durch die Interviews möglich, wie von Thomas erklärt, das beobachtete Geschehen noch konkreter beschreiben zu können, als es mithilfe der Audioaufnahmen und Feldnotizen möglich gewesen wäre. Denn obgleich versucht wurde, durch den Einsatz mehrerer Audiogeräte und Beobachter:innen die inklusiven Lernumgebungen möglichst umfassend beschreiben zu können, zeigte sich in beiden Erhebungen die Tendenz der Gruppen, in Einzel- oder Partnerarbeit vorzugehen. Demzufolge entstand eine Vielzahl von Kommunikationssituationen, die nicht allesamt mittels der anderen beiden Datenerhebungsinstrumente erfasst werden konnten und folglich, zumindest teilweise, mithilfe der Interviewgespräche aufgearbeitet werden sollten. Zweitens sollten mittels den durchgeführten Befragungen Erklärungsansätze für die beobachteten historischen Konstruktionsprozesse der Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten gefunden bzw. überprüft werden. Zwar können auch Feldnotizen dafür genutzt werden, erste Hypothesen hinsichtlich des beobachteten Handelns im Feld aufzustellen, jedoch verfügen die Akteur:innen aufgrund ihrer gemachten Erfahrungen im Feld über genuine, den beobachtenden Personen unzugängliche Perspektiven, die als »ein wichtiges Korrektiv der eigenen Schlussfolgerungen« (Breidenstein et al., 2015, S. 95) dienen können.

Grundsätzlich können in ethnographischen Feldstudien »alle möglichen Formen von qualitativen Interviews geführt werden« (ebd., S. 93), um Daten zu generieren. Im Regelfall werden dabei auf unstrukturierte oder halbstrukturierte Interviewformate zurückgegriffen, um die von Kathy Charmaz geforderte »substantial experience« (2006, S. 29) der interviewten Personen offen legen zu können. Unstrukturierte Interviews zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie über »little present structure« (Brinkmann, 2014, S. 286) verfügen, wie es beispielsweise bei narrativen Interviews der Fall ist. Semi-strukturierte Interviews folgen hingegen einem vorher festgelegten Leitfaden, der aber im Gegensatz zu strukturierten Interviews im Verlauf des Interviews angepasst werden kann, um sowohl dem Interviewenden als auch den Interviewten mehr Spielraum in der

Frage- und Antwortgestaltung zu ermöglichen (ebd.). In der vorliegenden Studie wurde auf leidfadengestützte Interviews zurückgegriffen, um den besonderen Voraussetzungen der fokussierten Gruppe gerecht werden zu können. Denn aus Sicht mehrerer im Bereich der Sonderpädagogik forschenden Autor:innen bieten sich leidfadengestützte Interviews besonders für Menschen mit Lernschwierigkeiten an, weil sie viele als zentral befundende Kriterien für die Datenerhebung im Kontext dieser Personengruppe erfüllen (Buchner, 2008; Mesdag & Hitzel, 2008; Schallenkammer, 2016). So ermöglichen leidfadengestützte Interviews eine Offenheit in der Fragegestaltung, die es der interviewenden Personen erlaubt, auf die individuellen Kommunikationsbedürfnisse und -möglichkeiten jener Personengruppe einzugehen. Ferner erlaubt ein vorbereiteter Leitfaden die Reflexion der zum Einsatz kommenden Sprache seitens des Interviews. Nadine Schallenkammer betont die Wichtigkeit »einer verständlichen und nachvollziehbaren Sprache« (2016, S. 49), die während des Interviews zum Einsatz kommen soll. Jonathan Perry schlägt unter anderem konkret vor, kurze und einfache Sätze bzw. Satzstrukturen zu benutzen, auf Passivformen zu verzichten, die Gegenwartsform – falls möglich – zu verwenden und doppelte Verneinungen, Jargon, figurative Sprache sowie Umgangssprache zu vermeiden (2004, S. 119–120).

Für die Erstellung der Leitfäden für die Schüler:inneninterviews wurde versucht, den Vorschlägen hinsichtlich Offenheit und sprachliche Komplexitätsreduktion nachzukommen. Die Interview-Leitfäden wurden zwischen den beiden Erhebungen nur marginal hinsichtlich der Nutzung bestimmter Begriffe angepasst (siehe für den genutzten Interview-Leitfaden Anhang 31). Inhaltlich waren beide Interview-Leitfäden in die gleichen drei Abschnitte untergliedert: in einen einleitenden Teil, einen Teil zum Feldgeschehen und zuletzt einen Reflexionsteil. Mit den einleitenden Fragen wurde einerseits das Einverständnis sowie die Daten, die vom Verfasser dieser Arbeit verarbeitet werden sollten, thematisiert und andererseits ein kurzer inhaltlicher Einstieg gegeben, indem nach dem Geschichtsverständnis der interviewten Schüler:innen gefragt wurde. Im Interviewabschnitt, der sich mit dem Geschehen während der Erhebungen beschäftigte, wurde (in komplexitätsreduzierter Sprache) zum einen die materiellen bzw. personellen Unterstützungsstrukturen besprochen und zum anderen die Erarbeitungsergebnisse der Gruppen thematisiert. Im abschließenden Teil wurden die interviewten Schüler:innen dazu eingeladen, die durchgeführte Erhebung zu reflektieren und Rückmeldung hinsichtlich der Funktionalität des Untersuchungsdesigns zu geben. Für insgesamt 24 der 27 befragten Schüler:innen wurde dieser vorgestellte Interview-Leitfaden benutzt. Bei den drei anderen Interviews, die allesamt in der zweiten Erhebung stattfanden, kam in Absprache mit den Lehrkräften offenere Interviewformate zum Einsatz, um den weniger ausgeprägten verbalsprachlichen Fähigkeiten der drei Schüler:innen entgegen-

zukommen. In diesen drei Interviews wurde versucht, mit den Schüler:innen über eine haptische Annäherung an die Erhebung in Kontakt zu treten, indem den drei Schüler:innen die bereitgestellten Quellen und Darstellungen angeboten wurden und der Umgang mit den Materialien vom Verfasser dieser Arbeit in Form von Feldnotizen dokumentiert wurde.

In der Vorbereitung und Durchführung der Interviews wurde zudem auf weitere aus der sonderpädagogischen Forschung stammende Vorschläge Rücksicht genommen, um den Bedürfnissen der fokussierten Gruppe gerecht zu werden. So wurde vor und während der Durchführung der Interviews, die nach Beendigung der jeweiligen Erhebung stattfanden, mehrmals betont, dass zwar potenziell jede teilnehmende Person interviewt werden kann, aber nicht an den Interviews teilnehmen muss. Damit sollte dafür gesorgt werden, dass der Freiwilligkeitsaspekt der Interviewteilnahme hervorgehoben wird und diese nicht, wie etwa von Buchner und Schallenkammer angemahnt, als Testsituation wahrgenommen wird (Buchner, 2008; Schallenkammer, 2016, S. 48). Ferner sollte durch das Angebot an alle Schüler:innen, an den Interviews teilzunehmen, einer potenziellen Einflussnahme der Lehrkräfte entgegengewirkt werden, die ihre Gatekeeper-Funktion hätten nutzen können, um bestimmte Schüler:innen, die sie für besonders fähig hätten halten können, ein Interview zu geben, auszuwählen; ein mögliches Problem, auf das unter anderem Schallenkammer hinweist (2016, S. 48). Zuletzt sollte durch das Durchführen der Interviews an den jeweiligen Schulen der Schüler:innen ohne vorgegebenen zeitlichen Rahmen dafür gesorgt werden, dass das Interviewsetting möglichst offen und vertraut für die Interviewten war (Buchner, 2008, S. 522). Im Vergleich zur ersten Erhebung wurden die geführten Interviews nach der zweiten Erhebung nur an einer Stelle angepasst: Da sieben der insgesamt 14 interviewten Schüler:innen der Fluss-Schule im Verlauf ihres Interviews angegeben hatten, dass sie sich an bestimmte Aspekte ihrer Erarbeitung, wie zum Beispiel, die Inhalte, mit denen sie sich beschäftigt hatten, oder die Quellen, die von ihnen genutzt worden waren, nicht mehr erinnern konnten, wurden während den Interviews an der Berg-Schule Erinnerungsstützen für die Schüler:innen bereitgestellt. Dabei handelte es sich einerseits um die aufgerufene Webseite, die von den Schüler:innen erstellt worden war, und andererseits um die bereitgestellten Quellen und Darstellungen, auf die jeweils im Rahmen der einführenden Worte des Interviews verwiesen wurde.

Neben den Schüler:inneninterviews wurden auch Interviews mit den anderen teilnehmenden Akteur:innen der inklusiven Lernumgebung geführt. Primäres Ziel der Interviews mit den Lehrkräften, wissenschaftlichen Hilfskräften sowie dem Moderator war es, ergänzende Perspektiven auf das Vorgehen der Schüler:innen während der Erhebung zu erhalten und allen beteiligten Akteur:innen somit die Möglichkeit zu geben, vorher nicht (schriftlich) artikuliert Beobachtungen zu teilen. Die Leitfadenterviews konzentrierten sich erstens in

einem einleitenden Teil auf die jeweiligen Vorerfahrungen der interviewten Personen mit der Schüler:innengruppe, zweitens auf das jeweilige Rollenverständnis während der Erhebung, drittens auf das beobachtete Feldgeschehen und viertens auf die Reflexion der inklusiven Lernumgebungen (für die vollständigen Leitfäden der jeweiligen Personengruppe siehe Anhang 32).

3.3.4 Gütekriterien für die Datenerhebung in ethnographischen Feldstudien

Die Offenlegung von Gütekriterien wissenschaftlicher Untersuchungen erfüllt vor allem den Zweck, die Transparenz des eigenen Forschungsvorhabens zu gewährleisten. Während für die quantitative Sozialforschung Konsens hinsichtlich der Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität besteht, herrscht in der qualitativen Sozialforschung nach wie vor Uneinigkeit darüber, an welchen Kriterien sich Forschende orientieren sollen. Döring spricht beispielsweise von mehr als 100 Kriterienkatalogen, die für Forscher:innen in qualitativen Forschungsprojekten Anhaltspunkte zur Qualitätssicherung sein sollen (siehe ausführlich zur Diskussion der Gütekriterien Döring, 2023, S. 106–114). Folglich ist es wenig überraschend, dass es auch für die Ethnographie bisher keine standardisierten Gütekriterien gibt. Thomas fordert etwa, bei ethnographischen Gütekriterien grundsätzlich in zwei Ebenen zu unterscheiden: »Unter dem Aspekt der Güte steht damit sowohl die Zuverlässigkeit der erhobenen Daten als auch die Gültigkeit der Generalisierung zur Diskussion.« (Thomas, 2019b, S. 55) Auch in dieser Arbeit wird eine Unterscheidung der beiden Güteperspektiven als sinnvoll betrachtet, da mit der qualitativen Inhaltsanalyse eine Auswertungsmethodik gewählt wurde, über die es mittlerweile eigene Diskurse zur Qualitätssicherung gibt, die nicht unbedingt an Überlegungen über die Güte von ethnographischen Feldstudien anschließen. Folglich wird in diesem Kapitel zunächst auf die Güte der Datenerhebung eingegangen, bevor in Kapitel 3.4.3 die analytischen Gütekriterien skizziert werden.

Als theoretischer Bezugspunkt der Auseinandersetzung mit den Gütekriterien dieser Arbeit bieten sich die Ausführungen von Small und Calarco (2022) an, die sich explizit mit der Güte der Datenerhebung in ethnographischen Feldstudien beschäftigt haben. Die beiden Autor:innen eruieren, »how to assess, based on the finished text, whether the interviews or ethnographic field notes were collected effectively (and thus produced good data)« (ebd., S. 10) und stellen dafür eine Grundprämisse auf: Je höher die *exposure* (Belichtung) des beobachteten Feldes, desto besser die Daten (ebd., S. 18). Mit anderen Worten: Je mehr Zeit eine Ethnographie durchführende Person Einblick in den untersuchten Sozialraum hat, desto gewinnbringender sind die Daten, die erhoben worden sind. So überzeugend das Argument beider ist, bleibt unklar, wie hoch die *exposure* sein

muss, um »gute Daten« generieren zu können. Bei der vorliegenden Untersuchung verbrachte der Verfasser dieser Arbeit beispielsweise knapp 40 Stunden – 30 Stunden während der Erhebungen und zehn Stunden im Zuge der Interviewführung – an zwei unterschiedlichen Erhebungsorten, dazu kommen die Personenstunden der bereits angesprochenen wissenschaftlichen Hilfskräfte, die während ihrer Aufenthalte ebenfalls jeweils knapp 15 Stunden an einem der beiden Erhebungsorte verweilten, um Beobachtungsprotokolle zu erstellen. Ob und inwieweit das nun eine ausreichende Menge an Zeit war, die in dem beobachteten Sozialraum verbracht wurde, ist schwer zu beantworten. Fakt ist, dass viele Ethnographien über einen Beobachtungszeitraum von Wochen, Monaten und manchmal Jahren entstanden sind bzw. entstehen (siehe für eine detaillierte Thematisierung des jeweiligen Entstehungsprozess ihrer Ethnographien beispielsweise Sarroub, 2001; Schweber, 2007; Vavrus, 2015). Somit würde eine Gegenüberstellung der vorliegenden Untersuchung und längerfristig angelegten ethnographischen Feldstudien beinahe schon zwangsläufig zu einer Diskreditierung der in dieser Arbeit vorgelegten Ergebnisse führen. Allerdings würde die bloße Bewertung der zeitlichen Komponente der vorliegenden Arbeit ohne Vergleichsparameter zu kurz greifen: Sicherlich wäre mehr Beobachtungszeit wünschenswert gewesen, jedoch sind die Erhebungen mit einem hohen Organisationsaufwand – sowohl für die Schulen als auch das Projektteam – verbunden gewesen, weshalb der Zeiträumen insgesamt von allen beteiligten Akteuren als passend beurteilt worden ist. Insofern kann an dieser Stelle wenig über die Güte der *exposure* gesprochen und muss an anderer Stelle – nämlich falls Erhebungen mit ähnlichem Untersuchungsdesigns in zukünftigen Arbeiten genutzt werden – verhandelt werden, um Aufschluss über eine hinreichende Beobachtungsdauer im Kontext der geschichtsdidaktischen Erforschung die historischen Konstruktionsprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten in Förderzentrum zu bekommen. Auch die anderen fünf von Small und Calarco vorgeschlagen Gütekriterien weisen mitunter eine definitorische Unschärfe auf, bilden aber ein sinnvolles Fundament, um die Entscheidungen der vorliegenden Untersuchung hinsichtlich der Qualitätssicherung der Datenerhebung rahmen zu können. Folgende Gütekriterien schlagen die Autor:innen dabei vor: *cognitive empathy*, *heterogeneity*, *palpability*, *follow-up* und *self-awareness*.

Cognitive Empathy

Cognitive empathy (kognitive Empathie) wird von Small und Calarco als Fähigkeit von Forschenden beschrieben, die es ihnen erlaubt, zu verstehen »how those interviewed or observed view the world and themselves – from their perspective.« (2022, S. 23) Je höher der Grad an kognitiver Empathie, desto präziser kann das Gesagte bzw. Beobachtete kontextualisiert und beschrieben werden. Der Grad der kognitiven Empathie wird wiederum über die Trias *Perception*

(Wahrnehmung), *Meaning* (Bedeutung) und *Motivation* (Motivation) ermittelt: Je mehr die forschenden Personen über die Wahrnehmung der untersuchten Menschen über sich selbst und ihre Umwelt, die Bedeutung des Gesagten bzw. Beobachteten der beobachteten Individuen und die Motivationen ihrer Handlungen erfahren können, desto höher die kognitive Empathie (ebd., S. 26–28). Um die Wahrnehmung der teilnehmenden Schüler:innen möglichst allumfassend beschreiben zu können, wurde einerseits die weiter oben skizzierten Workshops, in denen auch auf die Notwendigkeit hingewiesen wurde, sich in ihren Notizen auf die (kommunikativen) Handlungen der Schüler:innen zu fokussieren, abgehalten und andererseits in den Interviewleitfäden, wie beschrieben, explizite Fragen nach der Wahrnehmung bzw. Interpretation des Geschehens während der Erhebung verankert. Um die Bedeutung der Interaktionen der beobachteten und interviewten Personen verstehen zu können, verweisen Small und Calarco auf die Notwendigkeit der Erstellung einer dichten Beschreibung (ebd., S. 40). Wie bereits mehrmals angesprochen, ist es Ziel der Untersuchung eben jene dichte Beschreibung durch ein triangulatives Vorgehen zu erreichen; die Rekonstruktion der Bedeutungen wurde folglich versucht, über den Einsatz der verschiedenen Datenerhebungsinstrumente herzustellen. Die Motivation der beobachteten Schüler:innen herauszuarbeiten, war wiederum Teil des Interviewprozesses, in dem durch das Formulieren von »Warum?«-Fragen versucht worden ist, Einblicke in die Begründungen verschiedener Handlungen zu bekommen (siehe dafür die genutzten Leitfäden zu den Interviews mit den teilnehmenden Schüler:innen in Anhang 29).

Heterogeneity

Unter *heterogeneity* (Heterogenität) verstehen Small und Calarco den »degree to which the perceptions, experiences, motivations, and other aspects of the population or context studied are represented as diverse.« (ebd., S. 47) Die Autor:innen gehen davon aus, dass Homogenität in den beobachteten Interaktionen sowie getätigten Aussagen nicht ein Indikator für eine qualitativ hochwertige Arbeit ist, sondern eher dafürspricht, dass die Forschung »not sufficiently exposed or [...] deeply enough« (ebd., S. 49) durchgeführt worden ist. Eine Arbeit, die keine Heterogenität der Ergebnisse thematisiert, sei »deeply suspect.« (ebd., S. 79) Natürlich ist die Pauschalität dieser Aussage der beiden Autor:innen hinterfragbar, auch fehlt es ihnen an einer überzeugenden Begründung, warum als homogen interpretierbare Resultate gleichbedeutend mit mangelnder Qualität sind. Allerdings erscheint der Verweis auf Heterogenität insbesondere bei ethnographischen Studien, die sich um die Bemühungen mehrerer Individuen bzw. Gruppen bemühen, durchaus gerechtfertigt, wie die vorliegende Arbeit zeigt: Während auf die gesammelten Aussagen und Beobachtungen erst im Ergebnisteil im Detail eingegangen wird (Kapitel 4.1 bzw. 4.2), lässt sich mit Bezug

zur Heterogenität der erhobenen Daten bereits aussagen, dass beispielsweise die angefertigten Audioaufnahmen mitunter ganz unterschiedliche Gruppendynamiken festhalten und folglich zu einer Heterogenität der thematisierten Daten beitragen.

Palpability

Mit dem Begriff *palpability* (Greifbarkeit) versuchen Small und Calarco, die Notwendigkeit einer konkreten Ergebnisdarstellung zu beschreiben: »Palpability, as we use the term, is the extent to which the reported findings are presented concretely rather than abstractly.« (Small & Calarco, 2022, S. 80) Je weniger die erhobenen Daten in ihrer Deskription generalisiert werden, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Daten das Geschehen detailliert eingefangen haben und für die Rezipient:innen greifbar erscheinen lassen. Auch hier erscheint die Herleitung von Small und Calarco insofern problematisch, als dass kaum nachvollziehbar ist, wann ein passender Grad der Konkretisierung erreicht ist. Wie beschrieben, ist es Ziel ethnographischer Studien, zu einer Theorie zu gelangen, die zwangsläufig auf generalisierende Momente rekurrieren sollte. Inwiefern die Darstellung der Daten dafür konkret genug ist, ist letztendlich spekulativ und eine Frage des persönlichen Ermessens. Nichtsdestotrotz ermöglicht das Untersuchungsdesign theoretisch eine äußerst konkrete Thematisierung der Daten. Das liegt unter anderem daran, dass mit den Transkriptionen der Audioaufnahmen und Interviews wortgetreue Abbildungen der Erhebungssituation vorliegen, die entsprechend fundierte Einblicke in die kommunikative Struktur des beobachteten Sozialraums geben. Eine angemessene Greifbarkeit der Ergebnisse für Rezipient:innen herzustellen, ist somit durchaus machbar – trotz aller Unbestimmtheit des Begriffs *palpability*.

Follow-Up

Als *follow-up* (Nachsetzen) verstehen Small und Calarco »the extent to which the researcher collected data to answer questions that arose during the data-collection process itself.« (ebd., S. 99) Im Kontext von Interviews können beispielsweise Fragen angepasst oder hinzugefügt, neue Interviewleitfäden entworfen, neue Interviewpartner:innen gefunden, die Interviews durch weitere Datensätze ergänzt oder gänzlich neue Forschungsfragen entworfen werden, um die Erkenntnisse aus einem beobachteten Sozialraum besser verstehen bzw. erweitern zu können (ebd., S. 102–108). Beobachtungsinstrumente, wie Audioaufnahmen oder Feldnotizen, können dahingehend angepasst werden, dass auf Basis der erfassten Daten Nachfragen im weiteren Verlauf der Beobachtung gestellt oder die gewählten Instrumente in einem anderen Feld eingesetzt werden, um die Ergebnisse des ersten Beobachtungsortes einordnen zu können. In der vorliegenden Untersuchung ist durch die zweiteilige Erhebung ein logisches

follow-up in Form einer zweiten Erhebung durchgeführt worden, das – wie skizziert – auf ein angepasstes Untersuchungsdesign sowie in Form der Interviewleitfäden auf (marginal) veränderte Erhebungsinstrumente zurückgreift. Ob bzw. inwieweit dieses *follow-up* als hinreichend zu bewerten ist, ist – erneut – eine Frage der Interpretation und kann schlussendlich nur durch weitere Studien beantwortet werden.

Self-Awareness

Das letzte Gütekriterium, das Small und Calarco anführen, ist die *self-awareness* (Selbstwahrnehmung) der Forschenden:

But field-workers matter to the data collected in an even more fundamental sense: who they are – their gender, race, height and weight, level of extraversion, grace or awkwardness, hairstyle, clothing, vocabulary and intonation, class background, religion, fundamental beliefs, sympathy or disdain for others, and ignorance, and every other aspect of their identity – affects how easily they reach others, what others do and say in front of them, and how they interpret what they have heard or observed. (Small & Calarco, 2022, S. 119)

Die Betonung der Zentralität der forschenden Person für die Datenerhebung in ethnographischen Feldstudien ist bereits von verschiedenen Ethnograph:innen herausgearbeitet worden (z.B. Wolcott, 1990; Walsh & Seale, 2018). Im deutschsprachigen Raum ist in diesem Kontext vor allem von der sogenannten ›Standortgebundenheit‹ die Rede, die beispielsweise von Herzmann und König als Reflexion der eigenen Rolle im Forschungsprozess sowie der erzeugten Daten charakterisiert wird (2023, S. 30). Die Reflexion der eigenen Rolle erfolgt in einer Vielzahl von Ethnographien über autoethnographische Annäherungen, wie sie zum Beispiel in der geschichtsdidaktischen Forschung jüngst von Kühberger (2024) im Zusammenhang mit der bereits angesprochenen Kinderzimmerstudie vollzogen worden sind. Kühberger merkt diesbezüglich an, dass ihm »im deutschsprachigen Bereich keine geschichtsdidaktische Studie bekannt ist, die auch nur ansatzweise eine persönliche Positionierung gegenüber dem beforschten Gegenstand thematisiert und im Sinne der Perspektivierung oder parteiischen Einflussnahme ernst nimmt.« (ebd., S. 29) Die von Kühberger diagnostizierte Zurückhaltung innerhalb der Geschichtsdidaktik, verstärkt auf eine autoethnographische Positionierung zu setzen, mag auch mit der Kritik an jenem Vorgehen zusammenhängen, das häufig für seine vermeintliche Nichtvereinbarkeit mit Gütekriterien bzw. Prinzipien der qualitativen Sozialforschung kritisiert worden ist (z.B. Delamont, 2009; Geimer, 2011; Ploder & Stadlbauer, 2016; Adams et al., 2020). So merken Tony E. Adams und Kolleg:innen beispielsweise an, dass autoethnographische Zugänge für Vertreter:innen der traditionellen Ethnographie »bezogen auf sozialwissenschaftliche Stan-

dards, mithin nicht genügend streng, theoretisch und analytisch bzw. zu ästhetisch, emotional und therapeutisch« (2020, S. 11) seien. Noch konkreter werden Andreas Geimer, der moniert, dass sich die Autoethnographie »gegen intersubjektive Prüfbarkeit« (2011, S. 309) sperren würde, und Andrea Ploder sowie Johanna Stadlbauer, die unter anderem darauf verweisen, dass jener methodische Ansatz Probleme hätte, Daten zu produzieren »that can be measured against traditional quality criteria.« (2016, S. 757)

Um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse dieser Untersuchung nicht zu erschweren, wurde daher auf einen autoethnographischen Ansatz in dieser Arbeit verzichtet. Jedoch soll Kühbergers Forderung, die »Perspektivierung« der eigenen Forschung ernst zu nehmen, insofern nachgekommen werden, als dass dem von Small und Calarco vorgeschlagene Dreischritt zur Reflexion der eigenen Person Folge geleistet wird. Small und Calarco versuchen, die Konsequenzen eines reflektierten Verhaltens von Forschenden anhand dreier Themenkomplexe zu skizzieren: *access* (Zugang), *disclosure* (Offenlegung) und *interpretation* (Interpretation) (2022, S. 122–124). Hinsichtlich des Zugangs vertreten die beiden Autor:innen die Ansicht, dass einer vertrauenswürdigen Person – unabhängig davon, wie dieses Vertrauen zustande kommt – eher ein Zugang zu den zu beobachtenden Sozialräumen bereitgestellt wird als weniger vertrauensvollen Forscher:innen. Wie vertrauenswürdig der Verfasser dieser Arbeit auf die weiter oben thematisierten *Gatekeeper* gewirkt hat, ist schwer zu beantworten, allerdings wurde ihm Zugang zu zwei Förderzentren gewährt, in denen die Erhebungen stattfinden sollten; daher ist davon auszugehen, dass die *self-awareness* hier groß genug war, um forschen zu können. Auch über den Grad der Offenlegung, die der Verfasser dieser Arbeit seitens der Teilnehmenden erfahren hat, kann nur spekuliert werden: Sicherlich waren die Daten dahingehend von hoher Qualität, als dass den Forschungsfragen nachgegangen werden konnte. Inwiefern aber noch reichhaltigeres Datenmaterial durch eine höhere Selbstreflexivität zustande gekommen wäre, ist nicht zu beantworten. Erneut sei an dieser Stelle auf mögliche nachfolgende Studien verwiesen. Auf die Interpretation der Daten und wie mit der Rolle des Verfassers dieser Arbeit umgegangen worden ist, wird im Rahmen der Gütekriterien der Datenanalyse eingegangen (Kapitel 3.4.3). Somit bleibt festzuhalten, dass bei der Datenerhebung versucht wurde, den (teils recht unscharfen) Gütekriterien von Small und Calarco Folge zu leisten.

3.4 Zur Auswertung der Daten: Methodische Überlegungen zur Vorbereitung und Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse

In empirischen Forschungsprojekten, die der qualitativen Sozialforschung zugeordnet werden, laufen Datenerhebung und -auswertung nicht immer in einem linearen Prozess ab. Vielmehr wechseln sich Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse ab und bilden einen zirkulären Prozess, sodass »Zwischenergebnisse der qualitativen Datenanalyse die weitere qualitative Datenerhebung und Datenanalyse steuern« (Döring, 2023, S. 589). Auch in dem vorliegenden Projekt wurde nach diesem zirkulären Ansatz vorgegangen, in dem sich konzeptuelle, datenerhebende und analysierende Phasen abwechselten (Abb. 4). Zunächst wurde die erste Erhebung in der Fluss-Schule konzeptioniert, auf dessen Basis eine inklusive Lernumgebung entwickelt wurde, die wiederum Ausgangspunkt der Datenerhebung war. Daran anschließend wurden sowohl erste Daten in einer ersten Kodierphase kodiert als auch die konzeptuellen Begebenheiten der ersten Erhebung analysiert und eine zweite konzeptuelle Phase initiiert, die sich mit der Planung der zweiten Datenerhebung beschäftigte. Im Rahmen dieser konzeptuellen Phase wurden, wie bereits beschrieben, vereinzelt Veränderungen am Design der zweiten inklusiven Lernumgebung vorgenommen, die wiederum Grundlage der Datenerhebung in der Berg-Schule waren. Auch diese Daten wurden anschließend in einer zweiten Kodierphase analysiert und auf die bereits gewonnenen Daten rückbezogen (ausführlich zu den Kodierphasen Kapitel 3.4.2).

Simultan zu den verschiedenen Datenerhebungsmethoden können dabei auch in der Datenaufbereitungs- sowie Datenanalysephase auf ganz unterschiedliche Methoden zurückgegriffen werden, um sich mit dem gewonnenen Material auseinanderzusetzen. Im folgenden Kapitel wird daher zunächst die Datenaufbereitung besprochen, bei der sowohl der Einsatz eines passenden Transkriptionssystems als auch die aufbereiteten Datensätze selbst thematisiert werden. Anschließend widmet sich das folgende Unterkapitel der Datenanalyse, in der Reflexionen über eine passende Auswertungsmethodik angestellt, die qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2018) vorgestellt und der genutzte Kodierleitfaden theoretisch hergeleitet und begründet werden.

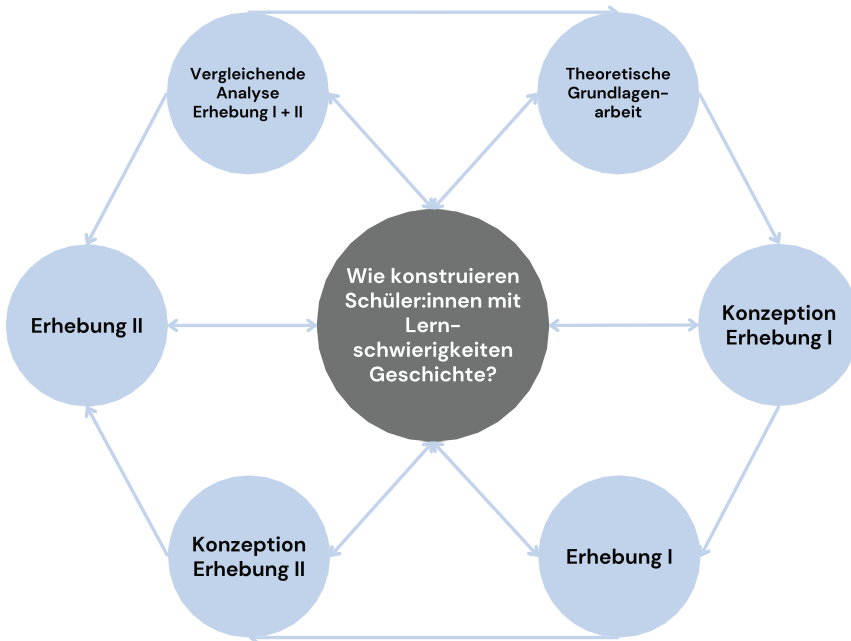


Abb. 4: Darstellung des zirkulären Forschungsprozesses dieser Arbeit

3.4.1 Hinweise zur Aufbereitung der Daten

Mithilfe eines Transkriptionssystem (siehe Anhang 2), das an die Richtlinien des einfachen Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2015) angelehnt war, wurde, wie ausführlich in Kapitel 2.4.3 dargestellt, eine vollständige Transkription des transkribierbaren vorliegenden Rohmaterials, bestehend aus Audioaufnahmen und Interviews, durchgeführt. Vor Beginn der Transkriptionen fand bereits eine erste Datentransformation statt, indem für das Forschungsanliegen als für den Erkenntnisprozess der Arbeit nicht fördernde eingestufte Passagen der Audioaufnahmen rausgeschnitten wurden. Zum Beispiel wurden Pausengespräche der Schüler:innen oder Interaktionen nach Beendigung der Arbeitsphasen aus forschungsethischen Gründen entfernt. Die anschließenden Transkriptionen wurden vom Verfasser dieser Arbeit zusammen mit wissenschaftlichen Hilfskräften unter der Zuhilfenahme von künstlicher Intelligenz erstellt. Dabei wurden vom Verfasser der Arbeit noch kontextualisierende Informationen in die Transkriptionen eingefügt, beispielsweise von welchen laufenden Videos im Hintergrund konkret die Rede ist oder auf welche Texte sich bezogen wird, um die transkribierten Texte besser nachvollziehbar für andere Personen zu machen,

die mit im Kodierprozess involviert, aber nicht vor Ort während den jeweiligen Erhebungen waren. Die Audioaufnahmen und Interviews wurden durch die entstandenen Feldnotizen während der Erhebungen ergänzt. Die Feldnotizen wurden nur dahingehend bearbeitet, als dass vom Verfasser der Arbeit Rechtschreib- und Grammatikfehler korrigiert wurden und das Design der unterschiedlichen Feldnotizen der jeweiligen wissenschaftlichen Hilfskräfte systematisiert wurde. Somit wurden insgesamt sechs Datensätze angefertigt, die für die Datenanalyse genutzt wurden: Zwei Datensätze von den Audioaufnahmen, wobei beide Datensätze jeweils aus allen transkribierten Audioaufnahmen der ersten bzw. zweiten Erhebung bestehen, zwei Datensätze von den Interviews, die sich aus dem jeweiligen Konglomerat der durchgeführten Interviews mit den Teilnehmer:innen eines Untersuchungsortes zusammensetzen und zwei Datensätze von Feldnotizen, in denen alle Feldbeobachtungen vom Geschehen in der Fluss- bzw. Berg-Schule gesammelt sind. Die sechs Datensätze wurden mit Metadaten versehen und anschließend pseudonymisiert. Auch auf die Notwendigkeit der Pseudonymisierung ist bereits in Kapitel 2.4.3 eingegangen worden. Die Datenbereinigung wurde vom Verfasser dieser Arbeit übernommen, indem sämtliche angefertigte Datensätze jeweils nach Fertigstellung auf sprachliche Fehler und ungenügende Pseudonymisierung hin überprüft wurden, etwaige Fehler wurden vor der Datenanalyse verbessert. Die Daten wurden abschließend den Datenschutzrichtlinien der Universität zu Köln entsprechend verschlüsselt und auf einem vorgesehenen digitalen Speicherplatz hinterlegt.

3.4.2 Über das Zusammenspiel von deduktiven und induktiven Kategorien zur Annäherung an historische Konstruktionsprozesse

Das primäre Ziel einer jeden Datenanalyse ist es, die »zum Forschungsproblem formulierten Forschungsfragen systematisch und nachvollziehbar auf der Basis der vorliegenden empirischen Daten zu beantworten« (2023, S. 588), wie Döring zusammenfasst. Für die vorliegende Arbeit bedeutet das, zu klären, welche Daten wie genutzt werden können, um zu der anvisierten dichten Beschreibung der beobachteten inklusiven Lernumgebung zu gelangen. Thomas hält prinzipiell zwei divergierende Ansätze für geeignet, um eine dichte Beschreibung erstellen zu können: Erstens eine »synthetische Verdichtung von Situationsbeschreibungen« und zweitens »eine analytische Zerlegung der Daten.« (2019b, S. 116) Als eine synthetische Verdichtung versteht Thomas eine Aufschichtung von »Wirklichkeitsansicht[en]« (ebd.), die beispielsweise durch das Nutzen verschiedener Datenerhebungsinstrumente oder unterschiedlichen Beobachtungszeitpunkten oder -objekten entsteht: »Praktisch gewendet erfordert eine solche Synthese, eine Momentaufnahme auf die andere, ein Protokoll auf das andere,

ein Datenstück auf das andere, eine Folie auf die andere zu legen.« (ebd., S. 121) In Abgrenzung zu diesem synthetischen Vorgehen beschreibt Thomas einen analytischen Ansatz, der auf »die Zerlegung der einzelnen Beobachtungen, um daraus eine Vielzahl an inkorporierten Bedeutungen zu extrahieren« (ebd., S. 125) abzielt. Klassischerweise wird für eine solche Zerlegung ein Kategoriensystem genutzt, das dabei helfen kann, die vorgefundenen Begriffe in den Aufzeichnungen in eine »kohärentes Ganzes, in eine begriffliche Ordnung eingepasst [wird] (Konstruktion zweiter Ordnung), die sich aus der sozialen Ordnung der Empirie (Konstruktion erster Ordnung) ableitet.« (ebd.)

In den wenigen ethnographisch ausgerichteten Studien der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik finden sich sowohl synthetische als auch analytische Ansätze zur Datenanalyse. So sind Arbeiten entstanden, die mittels Kodiersystemen (Barsch, 2020b; Bernhard, 2021) oder einem diskursanalytischen Vorgehen (Mielke, 2021) versuchen, zu einer dichten Beschreibung ihres Beobachtungsgegenstandes zu kommen, während andere einer synthetischen Logik folgen, indem sie ihre Beobachtungen sukzessive darstellen und zusammenfassen (Hues, 2014; Bramberger, 2021; Eszter Morgan, 2021; Köster, 2021; Kühberger, 2024). Zur Datenauswertung wurde in der vorliegenden Arbeit auf einen analytischen Ansatz zurückgegriffen, der, wie beschrieben, darauf abzielt, Audioaufnahmen, Feldnotizen und Interviews in das Zentrum seines Analyseprozesses zu rücken. Dafür wurden die Transkriptionen von insgesamt 31 Audioaufnahmen, 18 Beobachtungsprotokolle und 33 Interviews genutzt, wobei 24 der geführten Interviews auf Schüler:innen, sechs auf wissenschaftliche Hilfskräfte und drei auf Lehrkräfte entfallen. Vier Schüler:inneninterviews (S16, S19, S24 und S27) zwei Lehrkräfteinterviews (LK4 und LK5) und die beiden Interviews mit dem Moderator (M1) wurden hingegen nicht genutzt, wofür es verschiedene Begründungen gibt. S19 wollte nicht interviewt werden, folglich sind auch keine Interviewdaten dieser Schülerin entstanden. S16, S24 und S27 wurden interviewt, allerdings konnten diese Daten nicht genutzt werden, da während des Interviews keine für den Verfasser dieser Arbeit interpretierbaren Äußerungen artikuliert wurden (zur Problematisierung des Untersuchungssettings für Schüler:innen ohne erkennbare verbalsprachliche Fähigkeiten siehe Kapitel 4.3.3). Die Interviews mit den Lehrkräften LK4 und LK5 wurden aufgrund der weiter oben skizzierten Anpassung des Untersuchungssettings bei der zweiten Erhebung nicht in die Datenanalyse mitaufgenommen: Weil beide Lehrkräfte während der Erhebung gleichermaßen alle drei eingeteilten Gruppen betreuten, konnten die Äußerungen – anders als bei den interviewten Lehrkräften nach der ersten Erhebung – nicht explizit einer jeweiligen Gruppe zugeordnet werden und wurden folglich aus der Datenanalyse herausgehalten. Die Interviews mit dem Moderator waren wiederum nicht Teil der Datenanalyse, da er als Leiter des Projekts, in dessen Rahmen diese Arbeit entstanden ist, fungierte und ein In-

teressenskonflikt hinsichtlich der Erzeugung der Daten nicht ausgeschlossen werden konnte. Nichtsdestotrotz sollen vereinzelte Aussagen der Lehrkräfte und des Moderators im Diskussionsteil dieser Arbeit diskutiert werden, um die Ergebnisse der Datenanalyse zu rahmen. Insofern können die geführten Interviews mit jenen Personen als ergänzende Perspektiven auf die beobachteten Phänomene in den inklusiven Lernumgebungen verstanden werden.

3.4.2.1 Reflexionen zur Entscheidung pro qualitativer Inhaltsanalyse

Auswertungsmethoden für ethnographische Feldstudien gibt es, um es mit den Worten von Thomas auszudrücken, wie »Sand am Meer« (2019b, S. 118), die oben angeführten ethnographischen Arbeiten innerhalb der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik veranschaulichen diesen Befund. Besonders geeignet zur Datenanalyse von ethnographischen Studien sind laut Thomas »offene und auf Entdeckung gerichtete Auswertungsverfahren« (ebd.), um dem explorativen Charakter solcher Arbeiten gerecht zu werden. Als Beispiel für ein offenes Auswertungsverfahren wird in der Ethnographie – und der qualitativen Sozialforschung im Allgemeinen – oft die *Grounded Theory Methodologie* (GTM) genannt. Die GTM wurde von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss entwickelt und in Form des Buches *The Discovery of Grounded Theory* der Öffentlichkeit zugänglich gemacht (Glaser & Strauss, 1967). Glaser und Strauss kritisierten, dass sich bis dato in der soziologischen Methodologie vor allem darauf konzentriert worden war, bereits existierende Theorien zu überprüfen, nicht aber, neue zu entwickeln:

Most writing on sociological method has been concerned with how accurate facts can be obtained and how theory can thereby be more rigorously tested. In this book we address ourselves to the equally important enterprise of *how the discovery of theory from data – systematically obtained and analyzed in social research – can be furthered.* (ebd., S. 1 [Hervorhebung im Original])

Um diesem von den Autoren wahrgenommenen Übergewicht an deduktiven Forschungsansätzen entgegenzuwirken, erarbeiteten Glaser und Strauss eine induktive Methodologie, die zum Ziel hatte bzw. hat, auf Basis vorliegender Daten theoriegenerierend zu arbeiten. Die Entwicklung der GTM reihte sich damit in eine Vielzahl von soziologischen Arbeiten ein, die in den 1950ern und 1960ern damit begonnen hatten, den Primat der quantitativen Sozialforschung zu kritisieren (für eine detaillierte Einordnung des historischen Kontexts der GTM siehe Bryant & Charmaz, 2007). Der Logik der GTM nach wird die Theoriebildung dabei als »praktische, interaktiv zu bewältigende und zu organisierende Tätigkeit« (Strübing, 2021, S. 11) verstanden, die als Resultat eines itera-

tiven und simultan stattfindenden Prozesses von Datenerhebung und -analyse vonstattgehen soll.

Während die Verwendung der GTM zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragestellungen insofern sinnvoll erscheint, als dass bisher kaum etwas über die historischen Konstruktionsprozesse von Menschen mit Lernschwierigkeiten bekannt ist und folglich ein induktives Vorgehen für eine Theoriebildung geeignet scheint, hätten sich durch den Einsatz der GTM für die vorliegende Arbeit gleich mehrere Probleme ergeben. Erstens beruht eine Auseinandersetzung mit dem historischen Denken von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten auf einer, wie in Kapitel 2.3 gezeigt, Bandbreite von theoretischen Vorannahmen, die ein rein induktives Vorgehen erschweren. Bei der Geschichtsdidaktik handelt es sich um eine Disziplin, in der zentrale Leitkategorien wie ›Geschichtsbewusstsein‹, ›historisches Denken‹ oder ›historisches Lernen‹ seit jeher großen Raum im »sehr kategorieorientierten« (Barsch, 2016, S. 226) Fachdiskurs einnehmen; ein an den Grundsätzen der GTM angelehntes, primär induktives Vorgehen, das theoretische Vorannahmen im Erkenntnisprozess zunächst außen vor lässt, erscheint demzufolge kaum realisierbar, selbst im Kontext einer untersuchten Gruppe, über die es bis dato praktisch keine Erkenntnisse gibt hinsichtlich ihrer historischen Konstruktionsprozesse. Franz Breuer bringt diese Problematik auf den Punkt, wenn er schreibt, dass sich die

Kodier-Arbeit sowie die gesamte Forschungsstruktur im GTM-Sinne [...] als ein gedankvolles Ringen um Begriffe kennzeichnen [lässt], bei dem es gerade um das Transzendieren vertrauter Beschreibungs- und Theoriwelten, um das Generieren neuartiger Konzepte geht. Diese Haltung und Vorgehensweise hat mit dem Prozedere konventioneller inhaltsanalytischer Verfahren (Kodieren als Einordnung von in ein vorgegebenes oder theoretisch abgeleitetes bzw. inspiriertes Kode-Inventar) wenig zu tun. (Breuer et al., 2019, S. 54)

Insofern ist es wenig verwunderlich, dass in der geschichtsdidaktischen Forschung bisher wenig auf die GTM zurückgegriffen worden ist. Ausnahmen bilden die Arbeiten von Carlos Kölbl (2004), der die GTM-Methodologie nutzte, um sich dem Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen zu nähern, Kristina Lange (2011), die die GTM hingegen zur Rekonstruktion des historischen Bildverstehens von Schüler:innen heranzog, und Barsch (2020b), der auf die Methodologie zurückgriff, um den Einsatz von Leichter Sprache in der gemeinschaftlichen Übersetzung historischer Quellen zu evaluieren. Aber selbst in diesen Arbeiten wird sich nur »lose« (Köster, 2016, S. 45) an der Verfahrensweise der Methodologie orientiert. Sicherlich ist die Radikalität, mit der Breuer versucht, die GTM von inhaltsanalytischen Ansätzen abzugrenzen, problematisch, haben sich doch gerade seit der Jahrtausendwende zunehmend mehr Ansätze entwickelt, die versuchen, die disziplinären theoretischen Hintergründe produktiv für die

Konstruktion induktiver Kategorien zu wenden (z. B. Charmaz, 2006). Nichtsdestotrotz ist die generelle Problematik des GTM-Ansatzes für Arbeiten, die sich wie diese auf die (Mit-)Erforschung disziplinär fest verankerter Konzepte konzentriert, nicht von der Hand zu weisen.

Eine Methode, die gleichermaßen induktive wie deduktive Herangehensweisen erlaubt und somit als geeignet für die Beantwortung der aufgeworfenen Forschungsfragen erscheint, ist die qualitative Inhaltsanalyse (QIA) nach Kuckartz (2018). Die QIA entstand in den 1950er Jahren als angestrebte Weiterentwicklung zu den bis dato gängigen quantitativen Inhaltsanalysen, die sich vor allem auf die Analyse von Zeitungsberichten konzentriert hatten. Im Zentrum dieser Analysen standen zahlenlastige Analyseverfahren wie Häufigkeits-, Valenz-, Intensitäts- oder Kontingenzanalysen, die primär intendierten, Texte in zählbare Sinneinheiten zu überführen (Mayring, 1995, S. 209). Kuckartz benennt Siegfried Kracauer als Begründer der QIA, der diese in den 1950er Jahren als »notwendige Ergänzung und Präzisierung der Mainstream Inhaltsanalyse, die sich immer weiter quantitative entwickelte« (2018, S. 23), begriff. Kracauer und später Jürgen Ritsert entwickelten Ansätze (z. B. Kracauer, 1952; Ritsert, 1964), die »zum Aufspüren latenter Sinngehalte« (Mayring, 1995, S. 209) gedacht waren und in den folgenden Jahrzehnten sukzessive Anklang in der deutschsprachigen qualitativen Sozialforschung fanden. Allerdings wurde erst in den 1980er Jahren von Mayring eine Abhandlung mit dem Titel *Qualitative Inhaltsanalyse* verfasst, die die QIA vollumfänglich als eigenständige Methode vorstellte. Mayring beabsichtigte, das quantitative Vorgehen zur Analyse von Texten mithilfe qualitativer Ansätze zu erweitern, ohne auf den ursprünglich quantitativen Kern der Methode zu verzichten: »Der Grundgedanke dieses Vorgehens besteht darin, die Systematik der qualitativen Inhaltsanalyse ohne vorschnelle Quantifizierungen beizubehalten, aber auch ohne den Weg zur Quantifizierung zu verbauen.« (ebd., S. 210) Mayrings Veröffentlichung kann als Beginn der systematischen Auseinandersetzung mit der QIA verstanden werden, die zu einer Vielzahl von Publikationen geführt hat, die sich mit der Funktion und den Nutzen der Methodik beschäftigen (siehe für einen Überblick Kuckartz, 2019). Trotz der Ausdifferenzierung der ursprünglichen QIA folgt die Mehrzahl der neueren Überlegungen den ursprünglichen Grundüberzeugungen Mayrings, Kuckartz benennt in diesem Zusammenhang fünf Charakteristika, die allen QIA-Ansätze gemein sind (2018, S. 26):

1. Die kategorienbasierte Vorgehensweise und die Zentralität der Kategorien für die Analyse.
2. Das systematische Vorgehen mit klar festgelegten Regeln für die einzelnen Schritte.
3. Die Klassifizierung und Kategorisierung der gesamten Daten und nicht nur eines Teils derselben.

4. Die von der Hermeneutik inspirierte Reflexion über die Daten und die interaktive Form ihrer Entstehung.
5. Die Anerkennung von Gütekriterien, das Anstreben der Übereinstimmung von Codierenden.

In der Geschichtsdidaktik hat die QIA in den vergangenen Jahren zunehmend mehr Beachtung gefunden, Johannes Meyer-Hamme bemerkte vor nicht allzu langer Zeit in einer Rezension, dass die QIA mittlerweile vielfach zur Auswertung »ganz unterschiedlicher Daten« (2023) in geschichtsdidaktischen Qualifizierungsarbeiten genutzt wird. Das vermehrte Zurückgreifen auf die QIA lässt sich vor allem damit erklären, dass verschiedenen Datensätze mithilfe der QIA analysiert werden können, um »Aussagen von Personen oder Gruppen über Geschichte, Geschichtsunterricht, Vergangenheit etc. zu analysieren und interpretieren« (Barsch, 2016, S. 226) und die Auswertungsmethodik dabei nicht auf ein bloß induktives bzw. deduktives Ablaufschema beschränkt ist.

Wenngleich die qualitative Inhaltsanalyse als brauchbare Methode für die Geschichtsdidaktik befunden wurde, muss sich jede Arbeit, die sich mit geschichtsdidaktischen Themen beschäftigt, mit der Frage auseinandersetzen, mit welchem der vielen QIA-Ansätze sie arbeiten möchte. Im Folgenden wird erörtert, warum die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse (ISI) nach Kuckartz als plausibelster methodischer Ansatz erscheint, um sich den historischen Konstruktionsprozessen von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten zu nähern. Dabei werden auch die Kodiersysteme vorgestellt, mit denen die erhobenen Daten ausgewertet worden sind.

3.4.2.2 Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz

Wie anhand der Ausführungen weiter oben ersichtlich wurde, bedarf es zur Beantwortung der Forschungsfrage dieser Arbeit einer Methode, die sowohl die induktive als auch deduktive Kategorienbildung erlaubt. Einerseits sollen mithilfe deduktiver Kategorien geschichtsdidaktische Phänomene, die sich im Verhalten und den Interaktionen der Schüler:innen widerspiegeln, abgebildet werden, andererseits können induktive Kategorien dabei helfen, dem explorativen Charakter des ethnographischen Vorgehens gerecht zu werden, indem Beobachtungen über den Umgang von Menschen mit Lernschwierigkeiten mit Geschichte, die bisher nicht im geschichtsdidaktischen Diskurs thematisiert worden sind, in Sprache überführt werden. Die ISI bietet sich für einen Ansatz an, der auf beide Formen der Kategorienbildung zurückgreifen will, wie Kuckartz erklärt:

In Bezug auf die Entwicklung der Kategorien, mit denen in der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse gearbeitet wird, lässt sich ein weites Spektrum konstatieren, das von der vollständig induktiven Kategorienbildung am Material bis hin zur weitgehend deduktiven Bildung von Kategorien reicht. (Kuckartz, 2018, S. 97)

Ein weiterer Vorteil ist laut Kuckartz die Variabilität der Methode auf verschiedene Datentypen, denn prinzipiell ließe sich die ISI gleichermaßen auf »leidfadenorientierte, problemzentrierte und fokussierte Interviews« sowie »Gruppendiskussionen oder andere Formen des Interviews« anwenden (ebd., S. 98). Diese Anwendungsvarianz kommt der vorliegenden Studie aufgrund ihrer triangulativen Ausrichtung entgegen, schließlich sollen mit Audioaufnahmen, Feldnotizen und Interviews gleich drei verschiedene Datentypen analysiert werden. Im idealtypischen Vorgehen bei der ISI wird nach einem siebenstufigen Ablaufmodell vorgegangen, dessen Ausgangspunkt die gewählte(n) Forschungsfrage(n) darstellen (ebd., S. 100).

Initiiierende Textarbeit, Memos, Fallzusammenfassungen

In der ersten Phase werden die erhobenen Daten einer ersten vorsichtigen Strukturierung unterzogen. Alle als wichtig bewerteten Textstellen werden markiert, erste Memos verfasst und Fallzusammenfassungen erstellt. Unter dem Erstellen von Memos wird in der qualitativen Sozialforschung ein Verfahren verstanden, dass das Erstellen von Notizen und Anmerkungen zu ausgewählten Textstellen meint und praktisch in jeder Methode, die mit Kodierungen arbeitet, zum Einsatz kommt. Memos können vielseitig eingesetzt werden, beispielsweise zum Anfertigen von Aufzeichnungen »zum Thema, zum Forschungsfeld, zur Verquickung und Berührung mit der eigenen Person im Feld, zu Behagen und Unbehagen, zu Leseerfahrungen, zu Reaktionen in der eigenen Forscherinnen-Gemeinschaft, zu Forschungsplanung, zu »Erleuchtungen« und »Sackgassen« aller Art.« (Breuer et al., 2019, S. 175) Zwar spielen Memos laut Kuckartz in der QIA keine vergleichbar zentrale Rolle wie in anderen methodischen Herangehensweisen, wie beispielsweise der GTM, jedoch bewertet er auch für die QIA als »durchaus hilfreiche Arbeitsmittel, die sinnvollerweise ähnlich wie bei der Grounded Theory während des gesamten Analyseprozesses eingesetzt werden.« (2018, S. 58) Als Fallzusammenfassungen charakterisiert Kuckartz »systematisch ordnende zusammenfassende Darstellungen der Charakteristika« (ebd.) von Einzelfällen, spricht beispielsweise von einem Datensatz an Interviews. Im Gegensatz zu Memos sollen in Fallzusammenfassungen nicht eigene Ideen und Gedanken ausgedrückt werden, sondern »eine faktenorientierte, eng am Text arbeitende Komprimierung« (ebd.) erstellt werden, die erste Hinweise zur Beantwortung der Forschungsfrage geben soll. Bei der vorliegenden Arbeit wurden Fallzusammenfassungen für alle Datensätze erstellt, spricht systematische Noti-

zen zu allen Interviews, den Feldnotizen sowie Audioaufnahmen angefertigt (für ein Beispiel dieser Fallzusammenfassungen siehe Anhang 33).

Hauptkategorien entwickeln

Die zweite Phase, die idealtypisch das Entwickeln von thematischen Hauptkategorien umfasst, beschreibt das Erstellen eines ersten Kodierleitfadens, der für eine erste Auswertungsrunde des Materials verwendet werden kann. Für das Erstellen der Hauptkategorien ist entscheidend, dass »sie häufig mehr oder weniger direkt aus der Forschungsfrage abgeleitet werden können und sie bereits bei der Erhebung von Daten leitend waren.« (ebd., S. 101) Die genutzten Hauptkategorien können sowohl deduktiv aus dem theoretischen Bezugsrahmen als auch induktiv aus der initiierten Textarbeit der ersten Phase hergeleitet werden und sollten anhand eines Testdurchlaufs auf ihre Funktionalität hin überprüft und gegebenenfalls geschärft werden. Als Testdurchlauf wurden für die vorliegende Untersuchung einzelne Datensätze der Audioaufnahmen (E1_S_220524_Fernsehen_Handy_1), der Feldnotizen (E1_220530_Feldnotizen_Fernsehen) und Interviews (I_S10; I_S5) aus der ›Fernsehen-Gruppe‹ aus der ersten Erhebung genutzt. Nach dem Testdurchlauf wurden dann Hauptkategorien für den ersten Kodierdurchlauf festgelegt (Tab. 4). Der vollständige Kodierleitfaden für den ersten Kodierdurchlauf wird an dieser Stelle nicht angeführt, sehr wohl aber eine kurze Beschreibung der genutzten Kategorien zur besseren Nachvollziehbarkeit der folgenden Ausführungen.

Hauptkategorien	Beschreibung
Historisches Denken	
<i>Historische Fragekompetenzen</i>	Alle Textstellen, in denen Schüler:innen historische Fragen selbst formulieren oder historische Fragestellungen von anderen erkennen und verstehen. Fragen gelten als historisch, sobald ein Bezug zur Vergangenheit hergestellt wird.
<i>Historische Orientierungskompetenzen</i>	Alle Textstellen, in denen Schüler:innen sich in der Zeit orientieren, indem sie Unterscheidungen zwischen den Zeitebenen vornehmen oder thematisierte Informationen mit ihrer eigenen Lebenswelt in Beziehung setzen.
<i>Historische Methodenkompetenzen</i>	Alle Textstellen, in denen Schüler:innen Narrationen re- oder dekonstruieren bzw. diese Konstruktionsprozesse durch eine Quellenkritik oder die Herausarbeitung von Informationen mittels einer historischen Kontextualisierung oder thematischen Bestimmung vorbereiten.

(Fortsetzung)

Hauptkategorien	Beschreibung
<i>Historische Sachkompetenzen</i>	Alle Textstellen, in denen Schüler:innen epistemologische Prinzipien (z. B. Retrospektivität, Partikularität, Konstruktivität), subjektbezogene Konzepte (z. B. historische Identität, Alterität), zur Beschreibung, Erklärung und Strukturierung von Kontinuität und Wandel allgemeine Kategorien (z. B. Politik, Gesellschaft, Wirtschaft) oder methodische Verfahrensscripts (z. B. Heuristik, innere und äußere Quellenkritik) nutzen, um ihre Geschichten zu strukturieren bzw. zu erschließen.
Handlungen	Alle Textstellen, in denen Praktiken, die nicht explizit in der (ausgewählten) Theorie des historischen Denkens gefasst sind, offenkundig werden.
Aushandlungsprozesse	Alle Textstellen, in denen ersichtlich wird, dass die Schüler:innen eine gemeinsame Entscheidungsfindung auf Basis ihrer performativen Akte des historischen Denkens oder ihrer nachvollziehbaren Handlungen anstreben.
Unterstützung	Alle Textstellen, in denen ersichtlich wird, wie die Schüler:innen unterstützt werden, um die ihnen aufgetragenen Aufgaben bzw. sich selbst gesetzten Ziele erfüllen zu können.

Tab. 4: Genutzte Hauptkategorien für den ersten Kodierdurchgang

Die Herleitung der Hauptkategorien ergab sich aus den in der Einleitung hergeleiteten vier Subfragen zur Beantwortung der Fragestellung nach den historischen Konstruktionsprozessen von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten: Erstens sollte mit der Kategorie ›Historisches Denken‹ eine Kategorie genutzt werden, die Rückschlüsse auf die Rolle, die das historische Denken in historischen Konstruktionsprozessen der beobachteten Gruppe spielt, erlaubt. Dabei wurde auch eruiert, ob ein rein induktives Vorgehen zur späteren Ausdifferenzierung der Kategorie sinnvoll sein könnte, sich aber schlussendlich aufgrund der Bandbreite an bereits existierenden theoretischen Annäherungen an das historische Denken dagegen entschieden. Zweitens sollte die Kategorie ›Handlungen‹ dazu dienen, Praktiken kodieren zu können, die ebenfalls im Kontext der historischen Konstruktionsprozesse der Schüler:innen zu beobachten sind, allerdings nicht mittels der (vom Verfasser dieser Arbeit ausgewählten) Theorie des historischen Denkens gefasst werden können. Sicherlich lässt sich auch hier argumentieren, dass ein primär induktives Vorgehen, wie der Verzicht auf

Subkategorien im ersten Kodierdurchgang deutlich macht, insofern nur schwer zu bewerkstelligen ist, als dass das Untersuchungsdesign einen gewissen Rahmen vorgibt: Aufgrund der Aufgabenstellungen waren die teilnehmenden Schüler:innen beispielsweise dazu angehalten, mit Quellen und Darstellungen zu arbeiten oder eine eigene Geschichte zu produzieren. Nichtsdestotrotz erschien eine Erweiterung der Kategorie durch induktive Subkategorien erst nach dem ersten Kodierdurchgang als sinnvoll, da zunächst alle Praktiken gesammelt werden sollten, die anschließend in einem an der Logik des Untersuchungsdesigns ausgerichteten Gruppierungsprozess gegliedert werden konnten. Drittens sollte die intersubjektive Komponente des Vorgehens der Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten durch den Code ›Aushandlungsprozesse‹ greifbar gemacht werden. Von übergeordnetem Interesse im ersten Kodierdurchgang war vor allem, Textstellen zu sammeln, die als Verhandlungs- oder Abstimmungsprozesse interpretierbar waren und so zu schauen, ob Aushandlungsprozesse überhaupt einen Platz in den beobachteten historischen Konstruktionsprozessen finden. Viertens und letztens wurde mit ›Unterstützung‹ eine Kategorie gebildet, die Aufschluss über die personelle Unterstützungsstruktur und deren Nutzen für die Schüler:innen liefern sollte. Dass die Unterstützung ein zu beobachtendes Phänomen in den inklusiven Lernumgebungen ist, wird alleine aufgrund der in Kapitel 2.4.2 dargelegten Überlegungen zur für notwendig befundenen materiellen und personellen Unterstützung der Schüler:innen offenkundig; Fragen stellten sich lediglich dahingehend, in welchen Bereichen die beobachteten Gruppen unterstützt worden sind, weswegen auch hier eine induktive Subkategorienbildung im nächsten Schritt des von Kuckartz nahegelegten Ablaufschemas als sinnvoll erachtet wurde. Im Folgenden werden nun die vier Hauptkategorien im Detail vorgestellt.

a) *Historisches Denken*

Wie bereits wiederholt angesprochen, handelt es sich beim historischen Denken laut geschichtsdidaktischer Theorie um die Basis aller historischen Konstruktionsprozesse. Aufgrund der aufgezeigten vielfältigen Möglichkeiten, sich dem historischen Denken theoretisch zu nähern, wurde nach der initiierten Textarbeit die Entscheidung getroffen, historisches Denken in der vorliegenden Arbeit nach dem Kompetenzmodell der FUER-Gruppe zu operationalisieren (Schreiber et al., 2006).²⁵ FUER beabsichtigt in ihrem Kompetenzmodell, den »Prozess des historischen Denkens« (ebd., S. 18) abzubilden, indem sie insgesamt vier verschiedene Kompetenzbereiche definieren, deren Nutzung und Anwendung historisches Denken repräsentiert: historische Fragekompetenzen,

25 FUER ist ein Akronym und steht für *Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein*.

historische Methodenkompetenzen, historische Orientierungskompetenzen und historische Sachkompetenzen (ebd., S. 30). Die Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenzen entspringen dabei laut den Autor:innen »unmittelbar aus den Prozessen historischen Denkens«, während die Sachkompetenzen »zur Strukturierung des historischen Denkens« dient (ebd., S. 18–19). Die historischen Fragekompetenzen meinen dabei die Fähig- und Fertigkeit, einerseits »eigene Fragen an Vergangenheit und Geschichte zu stellen« und andererseits »Fragen, welche vorliegende historische Narrationen behandeln, zu erkennen und zu verstehen und auf die eigene Fragestellung zu beziehen.« (ebd., S. 21) Historische Fragen würden, so die FUER-Gruppe, gewissermaßen die »Konstruktion der Geschichte, die später als Antwort angeboten wird« (ebd.), steuern.

Die historische Methodenkompetenzen werden bei FUER als Fähig- und Fertigkeiten verstanden, Antworten auf aufgeworfene bzw. erarbeitete historische Fragen zu finden. Kern dieses Kompetenzbereichs sind die »Basisoperationen des De- und Rekonstruierens« (ebd., S. 22), sprich die Befähigung, historische Narrationen zu entwickeln (Re-Konstruktion) bzw. diese zu analysieren und zu erfassen (De-Konstruktion). Das Re-Konstruieren umfasst demnach sowohl das Herausarbeiten einzelner Informationen über die Vergangenheit als auch das Herstellen von Zusammenhängen zwischen diesen verschiedenen Vergangenheitspartikeln, das De-Konstruieren ist hingegen als analytische Auseinandersetzung mit bereits bestehenden Narrationen zu verstehen, durch die »Konstruktionsmuster [...], die zugrunde liegenden Intentionen, auch die verfolgten Orientierungsabsichten« (ebd., S. 24) sichtbar werden. Als Basis dieser Konstruktionsprozesse fungieren laut FUER einerseits Heuristik und Quellenkritik und andererseits »das Herausarbeiten von ›Vergangenheitspartikeln‹«, das »in der Regel durch den Vergleich verschiedener Quellaussagen und der Erkenntnisse aus historischen Darstellungen (Quelleninterpretation)« bewerkstelligt wird (ebd., S. 23).

Historische Orientierungskompetenzen meinen die Kompetenzen, die »nötig sind, um historisches Denken und seine Ergebnisse lebensweltlich wirksam werden zu lassen.« (ebd., S. 24) Die FUER-Gruppe unterscheidet hierbei in insgesamt vier verschiedene Kompetenzen: Erstens ist die Fähig- bzw. Fertigkeit gemeint, eigene »mentale Dispositionen« (ebd., S. 25) für die Auseinandersetzung mit Geschichte zu reflektieren bzw. zu erweitern, zweitens das Vermögen, die eigenen Vorstellungen »von der gegenwärtigen wie der vergangenen Welt und ihren Menschen auf Basis gewonnener historischer Einsichten umzubauen« (ebd.), drittens die Fähig- bzw. Fertigkeit, das eigene Selbstverstehen zu erweitern, indem Vorstellungen über die historische Welt überprüft werden und viertens in das Vermögen, eigene Handlungspositionen durch eine Auseinandersetzung mit der historischen Welt zu reflektieren und gegebenenfalls zu erweitern (ebd., S. 25–26).

Mit den historischen Sachkompetenzen ist das Beherrschen von Prinzipien, Konzepten, Kategorien und Scripts gemeint, die für den Umgang mit Geschichte essenziell sind. Schreiber und Kolleg:innen charakterisieren den Kompetenzbereich wie folgt: »Der Kompetenzbereich historische Sachkompetenz(en) umfasst die Fähigkeit, Fertigkeit, Bereitschaft, die Domäne des Historischen mit Hilfe der genannten Prinzipien/Konzepte/Kategorien und Scripts zu strukturieren und mit dafür entwickelten bzw. adaptierten Begriffen zu erschließen.« (ebd., S. 28) Der Kompetenzbereich wird durch epistemologische Prinzipien, die laut den Autor:innen »konstitutiv für historische Erkenntnis« (ebd.) sind, subjektbezogene Konzepte (z. B. historische Identität und Alterität), inhaltsbezogene Kategorien wie beispielsweise Politik, Gesellschaft oder Wirtschaft und kategorialen Bestimmungen von Verfahrensscripts wie etwa Heuristik, Quellenkritik oder auch Gattungsunterscheidungen systematisiert (ebd.).

Die Entscheidung, historisches Denken in der vorliegenden Untersuchung mittels FUER zu operationalisieren, geht insbesondere auf die diagnostizierte Anschlussfähigkeit des Modells an inklusive Ideen eines historischen Denkens bzw. Lernens zurück: Die Kompetenzbereiche bei FUER sind so aufgebaut, dass sie prinzipiell von Menschen mit verschiedenen kognitiven Profilen genutzt bzw. entwickelt werden können. Das Kompetenzmodell weist als einziger der in Kapitel 2.3.1 genannten theoretischen Ansätze zum historischen Denken eine Graduierungslogik auf, die divergierende Fähig- und Fertigkeiten in der Auseinandersetzung mit Geschichte mitdenkt. Durch die Unterteilung der Kompetenzgrade in »basal«, »intermediär« und »elaboriert« wird in dem Kompetenzmodell zumindest implizit davon ausgegangen, dass das Konzept »historisches Denken« als eine Rahmung für verschiedene mentale Operationen mit divergierenden Komplexitätsgraden verstanden werden kann, die beherrscht bzw. erlernt werden sollen. Empirische Untersuchungen über die postulierte Stufung des historischen Denkens nach FUER liegen noch nicht vor und auch diese Arbeit ist nicht darum bemüht, den Diskurs um die Graduierung historischer Kompetenzen zu erweitern. Jedoch erscheint die Grundüberlegung von FUER, einen theoretischen Rahmen zu schaffen, in dem die historischen Denkopoperationen möglichst vieler Menschen abgebildet werden können, anschlussfähig für das hier besprochene Forschungsvorhaben, das sich mit einer Gruppe von Schüler:innen beschäftigt, die bisher noch nicht auf ihre Fähigkeit, historisch denken zu können, untersucht worden ist. Die in dieser Arbeit vorgenommene inklusive Lesart des FUER-Modells lässt sich durch Beispiele aus den beiden Erhebungen veranschaulichen: So wird die historische Fragenkompetenz einiger beobachteter Schüler:innen beispielsweise dadurch erkenntlich, dass sie vermeintlich wenig komplexe historische Fragen wie »Wieso wurde Special Olympics gegründet?« (E1_S_220530_Interviews_Handy) oder »Wann war das denn?« (E2_231116_WM_1) formulieren, die den historischen Konstruktionsprozess der

jeweiligen Gruppen zumindest in Teilen – dazu ausführlich Kapitel 4.1 bzw. 4.2 – steuern. Ob bzw. inwieweit der Komplexitätsgrad dieser und anderer formulierter historischen Fragen ausreichend ist, um die von FUER als notwendig erachteten und angenommenen »Verunsicherungen« (Trautwein et al., 2017, S. 32) zu adressieren bzw. aufzulösen, ist schwer zu beantworten, jedoch sollen Fragen solcher Art durchaus als historische Fragen interpretiert werden, um das historische Denken von den beobachteten Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten möglichst konkret mit Hinblick auf die geschichtsdidaktische Theorie reflektieren zu können. Auch die als historische Methodenkompetenzen beschriebenen Prozesse eröffnen einen theoretischen Spielraum, in dem bereits elementare mentale Operationen als historisches Denken gedeutet werden können. FUER versteht beispielsweise »die Schritte einer methodisch geleiteten Quellenarbeit, von der Heuristik, über die innere und äußere Quellenkritik, die Interpretation der Quellen zur kontextualisierenden Narrativierung der Ergebnisse« (ebd., S. 33) als Prozesse, die fundamental für Rekonstruktionsprozesse sind. Wo eine »methodisch geleitete[] Quellenarbeit« allerdings anfängt bzw. wo sie aufhört, erscheint weniger eindeutig, da bis dato unklar zu sein scheint, welche Teiloperationen ein solches Vorgehen beinhaltet. In der vorliegenden Arbeit wurde dementsprechend etwa bereits die bewusste Auswahl bestimmter Informationen als das Vorhandensein einer historischen Methodenkompetenz gedeutet, wie beispielsweise das Vorgehen eines Schülers, der »entscheidet, [...] von welchen Sportarten genau Videos auf der Webseite erscheinen sollen.« (E1_220607_Feldnotizen_Fernsehen) Solchen und ähnlichen Auswahlprozessen – so viel sei an dieser Stelle bereits vorweggenommen – geht im Normalfall keine »methodisch geleitete[] Quellenarbeit« voraus, sondern ein Informationssammelungsprozess, der wiederum nicht als historische Methodenkompetenz definiert worden ist. Jedoch kann das Auswählen von Informationen durchaus als performativer Akt des historischen Denkens – sprich als beobachtbare Handlung, die auf einen historischen Denkprozess schließen lässt – gedeutet werden, trägt er doch zur »kontextualisierenden Narrativierung der Ergebnisse« bei, wie die Ergebnisdarstellungen in Kapitel 4.1 und 4.2 zeigen. Für besagte Narrativierung spielt laut FUER jedoch nicht nur die historische Methodenkompetenz eine Rolle, sondern auch die Orientierungskompetenz, die – wie bereits erklärt – dazu beiträgt, dass »die Erkenntnisse und Einsichten, die durch die Re- und De-Konstruktionsprozesse gewonnen werden, explizit als historische Sinnbildung auf die eigene Gegenwart und Zukunft« (Trautwein et al., 2017, S. 34) bezogen werden. Für die vorliegende Arbeit wird die historische Orientierungskompetenz zunächst einmal als Fähigkeit begriffen, sich zeitlich zu orientieren, sprich Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft voneinander abgrenzen zu können. Denn eine zeitliche Orientierung vollziehen zu können, bildet die Grundlage, um überhaupt das »eigene historische Selbstverständnis zu

reflektieren«, das »eigene Geschichtsbewusstsein zu reorganisieren« oder »historisch fundierte Dispositionen gegenwärtiger und zukünftiger Handlungen zu reflektieren«, wie FUER fordert (ebd., S. 24). Folglich werden in den beiden Erhebungen auch solche Äußerungen als historische Orientierungskompetenz charakterisiert, die zeitliche Differenzierungsprozesse der Schüler:innen offenkundig werden lassen, ohne dass sich aus diesen zeitlichen Orientierungen konkrete Zukunftsentscheidungen herauskristallisieren. Die Aussage eines Schülers, der davon überzeugt ist, dass Segeln als Sportart bei den Special Olympics 2018 in Kiel angeboten wurde, weil das »nämlich in der Kieler Förde« (E1_220607_Feldnotizen_Fernsehen) war, ist ein repräsentatives Beispiel für die in dieser Arbeit zugrunde gelegte Interpretation der historischen Orientierungskompetenz. Eine zu den drei »prozeduralen Kompetenzen« vergleichbare inklusive Lesart erscheint im Kontext der historischen Sachkompetenzen weniger realisierbar, da die »Fertigkeit und Bereitschaft zur begrifflichen Kategorisierung« (Trautwein et al., 2017, S. 34) wenig Interpretationsspielraum lässt: Entweder verfügt man über die Kategorien, Begriffe und Konzepte, um sich »über historische Orientierungen auszutauschen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu bezeichnen« bzw. »raum-, zeit- und kulturabhängige Veränderungen zu beschreiben« oder es fehlt einem das Wissen, um jene Kategorien, Begriffe und Konzepte operationalisieren zu können (ebd.). Dementsprechend wurden die historischen Sachkompetenzen im Kontext der Kategorisierung nicht weiter angepasst.

b) Handlungen

Mit der Kategorie ›Handlungen‹ soll Raum für die Subsumierung von Handlungspraktiken der untersuchten Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten geschaffen werden, die sich nicht deduktiv aus der gewählten Operationalisierung des historischen Denkens ableiten lassen. Somit ist die Kategorie ›Handlungen‹ als komplementär zur Kategorie ›Historisches Denken‹ zu verstehen, die zusammengenommen beabsichtigen, sämtliche Praktiken, die in Zusammenhang mit den historischen Konstruktionsprozessen von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten stehen, zu erfassen. Dafür gilt es eine Kategorie zu schaffen, die Handlungen, die im FUER-Modell ausgeklammert werden, aber von den beobachteten Schüler:innen im Rahmen der Untersuchung vollzogen worden sind, subsumiert. Darunter fallen beispielsweise instrumentelle Handlungen, wie etwa die Auseinandersetzung mit bereitgestellten oder selbstgewählten Quellen und Darstellungen, oder kommunikative Handlungen, wie zum Beispiel das Verteilen von festgelegten Aufgaben oder das gegenseitige Informieren über die Inhalte des rezipierten Materials. Demgegenüber zielt die Kategorie ›Handlungen‹ nicht darauf ab, die von Völkel und Rein thematisierten Handlungen im Kontext eines leibphänomenologischen Ansatzes zu untersuchen, demzufolge auch das

räumlich-zeitliches Agieren eine Dimension des Umgangs mit Geschichte ist (Völkel, 2017; Rein, 2021). Vielmehr stehen solche Handlungen im Fokus, die im Rahmen der beschriebenen inklusiven Lesart des FUER-Modells keine direkten Bezüge zur Theorie des historischen Denkens zulassen.

c) *Aushandlungsprozesse*

Wie in Kapitel 2.3.2 beschrieben, ist die Auseinandersetzung mit Geschichte in schulischen Settings im Regelfall nicht nur als individuelles, sondern als intersubjektives Phänomen zu begreifen. Insbesondere dann, wenn man historisches Denken und Lernen als »kommunikativ geprägte[n] Prozess« (Wilfert & Lankes, 2018, S. 159) versteht, an dem mehrere Personen beteiligt sind, stellt sich unweigerlich die Frage danach, welche Funktion intersubjektive kommunikative Prozesse in den historischen Konstruktionsprozessen von Gruppen inne haben. Gerade aufgrund der angenommenen Heterogenität der untersuchten Gruppe erscheint die Frage danach, wie Entscheidungen bezüglich der Beschaffenheit der gemeinsam konstruierten Geschichten getroffen werden, interessant: Handelt es sich bei den Entscheidungen darüber, welche Vergangenheitspartikel in die Narrationen einfließen, um einen gemeinschaftlichen Aushandlungsprozess? Oder entscheiden einzelne, kognitiv begabte Schüler:innen über die Inhalte der gemeinsamen Geschichten, wie es erste empirische Ergebnisse einer Studie von Barsch (2020b) vermuten lassen?

d) *Unterstützung*

Nicht nur das Schüler:innenverhalten, sondern das Vorgehen aller in den inklusiven Lernumgebungen agierenden Akteur:innen soll mit Hilfe der Hauptkategorie »Unterstützung« abgebildet werden. Hier werden Textstellen gesammelt, die den Einfluss anderer Akteur:innen auf die historischen Konstruktionsprozesse der beobachteten Schüler:innen abzubilden. Wie erklärt, sollten die Schüler:innen während der Erarbeitungsphasen von den anwesenden Lehrkräften und Moderatoren unterstützt werden, um dem Gedanken der inklusiven Lernumgebung Rechnung zu tragen. Unterstützung spielt gewissermaßen in allen schulischen Auseinandersetzungen mit Geschichte eine Rolle, werden die Lernenden doch stets auf die eine oder andere Weise von der unterrichtenden Lehrkraft betreut. Nichtsdestotrotz erscheint eine fundierte Betrachtung der Unterstützungsstrukturen gerade in inklusiven Lernsettings notwendig, weil hierüber Erkenntnisse gewonnen werden können, in welchen Bereichen ihres Umgangs mit Geschichte Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten – wenn überhaupt – tatsächlich auf Unterstützung angewiesen sind. Wie in Kapitel 2.2.3 erklärt, fehlt es bisher an empirischen Studien, die Einblicke in die Wirksamkeit inklusiver Ansätze im deutschsprachigen Geschichtsunterricht geben, die Ana-

lyse der Kategorie ›Unterstützung‹ kann hier – so die Hoffnung – erste Einblicke geben.

Daten mit Hauptkategorien codieren (1. Codierprozess)

In der dritten Phase wird das Material erstmals vollständig codiert. Dieser Prozess soll so gestaltet sein, »dass man jeden Text sequenziell, d. h. Zeile für Zeile von Beginn bis zum Ende durchgeht und Textabschnitte den Kategorien zuweist.« (Kuckartz, 2018, S. 102) Bevor mit der Kodierung jedoch begonnen werden kann, müssen Kodierregeln festgelegt werden, um die Kodierung transparent und nachvollziehbar zu machen. Für die Kodierungen des vorliegenden Materials – nicht nur in diesem, sondern allen Durchgängen – wurden folgende Regeln erarbeitet, die sich an den vorgeschlagenen Kodierregeln von Kuckartz orientieren (ebd., S. 104):

1. Sinneinheiten bestehen aus **Sätzen**, die mehrere Wörter und ein Satzzeichen (».«; »:«; »!«; »?«; »/«) enthalten. Einzelne Wörter sind keine Sinneinheiten.
2. Eine codierte Sinneinheit muss **mindestens** einen Satz umfassen, kann aber aus **mehreren** (Ab-)Sätzen bestehen.
3. Sofern eine einleitende (oder zwischengeschobene) Aussage (in den Audioaufnahmen und Interviews) bzw. Textpassage (in den Feldnotizen) zum Verständnis erforderlich ist, wird diese **ebenfalls mitcodiert**.
4. Beim Zuordnen der Kategorien gilt es, ein gutes Maß zu finden, wie viel Text um die relevante Information herum mitcodiert wird. Wichtigstes Kriterium ist, dass die Textstelle ohne den sie umgebenden Text **für sich allein ausreichend verständlich** ist.
5. Eine Sinneinheit kann mit verschiedenen Codes codiert werden. Dabei kann es auch zu Überlappungen kommen, sprich **ein Absatz mit zwei verschiedenen Codes** belegt werden.
6. Wenn zwei aufeinanderfolgende Textstellen mit dem gleichen Code codiert werden, werden diese **jeweils einzeln** und nicht als eine »große« Sinneinheit codiert. Wenn zum Beispiel die Handlungen von Schüler A als ›Umgang mit Material‹ interpretiert und daran anschließend Handlungen von Schülerin B als ›Umgang mit Material‹ gedeutet werden, wird der Code ›Umgang mit Material‹ zweimal vergeben.

Induktive Kategorien bilden

In Phase vier werden die Hauptkategorien mittels der vorgenommenen Kodierungen weiter ausdifferenziert. Dafür werden alle Kodierungen einer Hauptkategorie gesammelt und aus auf Basis dieser Zusammenstellung neue Subkategorien gebildet, die anschließend definiert, gegebenenfalls noch weiter ausdimensioniert und in das Kodierhandbuch mitaufgenommen werden (für einen vollständigen Überblick aller so erstellten Subkategorien inklusive Dimensio-

nierungen siehe Anhang 34). Für die vorliegende Arbeiten wurden nach Sichtung des kodierten Materials nach dem ersten Kodierdurchgang lediglich die Hauptkategorien ›Handlungen‹, ›Aushandlungsprozesse‹ und ›Unterstützung‹ mit weiteren Subkategorien versehen, da die deduktiv hergeleitete Kategorie ›Historisches Denken‹, wie berichtet, bereits während des ersten Kodierdurchgangs über Subkategorien verfügte, die für den Erkenntnisprozess der vorliegenden Arbeit nicht weiter ausdifferenziert werden mussten. Eine Aufschlüsselung aller so entstandenen Kategorien erscheint an dieser Stelle wenig zielführend, da im Kontext der Aufarbeitung der Resultate der qualitativen Inhaltsanalyse näher auf die jeweiligen Subkategorien und die Aussagekraft jener kodierten Textstellen eingegangen wird (Kapitel 4.1 und 4.2). Jedoch ist ein Hinweis zum Aufbau der Subkategorien bzw. des Kodierleitfadens durchaus notwendig, um den zweiten Kodierdurchlauf nachvollziehen zu können: Bei dem ausgearbeiteten finalen Kodiersystem handelt es sich im Grunde genommen um zwei eigenständige, ineinandergreifende Teilsysteme. Das erste Kodiersystem setzt sich aus allen Kategorien zusammen, die im Zusammenhang mit dem ›Historischen Denken‹ und den ›Handlungen‹ der Schüler:innen stehen, und beabsichtigt, sämtliche Praktiken, die im Zusammenhang mit den historischen Konstruktionsprozessen jener Gruppe stehen, zu erfassen. Das zweite Kodiersystem baut auf jenen deduktiv und induktiv hergeleiteten Praktiken des ersten Kodiersystems auf, indem es dieses als Grundlage nutzt. Die Kategorie ›Aushandlungsprozesse‹ erfasst ausschließlich Diskussions- und Abstimmungsprozesse der Schüler:innen, die im Kontext mit ihren nachvollziehbaren Praktiken im Umgang mit Geschichte stehen; andere Aushandlungsprozesse, die das Vorgehen der beobachteten Gruppen beeinflusst hätten, waren nicht beobachtbar. Ähnlich sind auch die Subkategorien der Hauptkategorie ›Unterstützung‹ gegliedert, die neben der Fokussierung auf die Praktiken der Schüler:innen auch wahrgenommene Unterstützung hinsichtlich der Aushandlungsprozesse mitaufgreift. Ferner wurde die induktive Subkategorie ›lernumgebungsspezifische Unterstützung‹ gebildet, in der Unterstützungsangebote und -forderungen beschreiben werden, die nicht in direkter Verbindung mit den Handlungen oder Aushandlungsprozesse der Schüler:innen im Rahmen ihrer Geschichtskonstruktion stehen, diese aber – so die hier vertretende These – erst ermöglichen.

Daten mit Subkategorien kodieren (2. Codierprozess)

Die fünfte Phase beschreibt letztendlich den gleichen Prozess wie in Phase drei, nur dass jetzt das vollständige Material mit dem überarbeiteten Kodierhandbuch, das nun auch induktiv gebildete Kategorien enthält, bearbeitet wird. Im Anschluss an den zweiten Kodierprozess sollten zudem, wie Kuckartz vorschlägt, fallbezogene thematische Zusammenfassungen in Form von Kreuztabellen erstellt werden, um die Analyse des kodierten Materials vorzubereiten. In der

Themenmatrix sollen die einzelnen Datensätze den jeweiligen Kodierungen gegenübergestellt werden, wodurch ein »kategoriale[s] Rahmenwerk« (2018, S. 112) entsteht, das einen (komplexen) Überblick über die vorgenommenen Kodierungen gibt, auf deren Grundlage Fallzusammenfassungen erstellt werden können (Tab. 5).

	Historisches Denken	Handlungen	...	
Audioaufnahme A	Textstellen von Audioaufnahme A zur Hauptkategorie ›Historisches Denken‹	Textstellen von Audioaufnahme A zur Hauptkategorie ›Handlungen‹	Textstellen von Audioaufnahme A zu ...	Fallzusammenfassung Audioaufnahme A
Feldnotizen A	Textstellen von Feldnotizen A zur Hauptkategorie ›Historisches Denken‹	Textstellen von Feldnotizen A zur Hauptkategorie ›Handlungen‹	Textstellen von Feldnotizen A zu ...	Fallzusammenfassung Feldnotizen A
Interview-Person A	Textstellen von Interview Person A zur Hauptkategorie ›Historisches Denken‹	Textstellen von Interview Person A zur Hauptkategorie ›Handlungen‹	Textstellen von Interview Person A zu ...	Fallzusammenfassung Interview Person A
<i>Kategorienbasierte Auswertung zu ...</i>				
	Historisches Denken	Handlungen	...	

Tab. 5: Themenmatrix angelehnt an Kuckartz, 2018, S. 112

Einfache und komplexe Analysen

Phase sechs in der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse umfasst einfache und komplexe Analysen, für die Kuckartz ein separates Ablaufmodell, bestehend aus sechs Phasen vorschlägt (2018, S. 118–120): Erstens soll eine kategorienbasierte Auswertung der Hauptkategorien stattfinden, in der deskriptiv über die codierten Textstellen aller Hauptkategorien berichtet wird, zweitens die Zusammenhänge zwischen den Haupt- und Subkategorien thematisiert und analysiert, drittens Zusammenhänge zwischen den einzelnen Hauptkategorien dargestellt, viertens Kreuztabellen, die »Verbindungen zwischen gruppierenden Merkmalen – bspw. Soziodemographischer Art – und den codierten Äußerungen« (ebd., S. 119) umfassen, erstellt, fünftens die Konfigurationen der Kategorien, also beispielsweise ein quantifizierender Vergleich mehrerer Kategorien, durchgeführt und sechstens Zusammenhänge, etwas durch Concept Maps, visualisiert werden. Auf die konkreten Formen der einfachen und komplexen

Analysen, die in dieser Arbeit Berücksichtigung finden, soll im Kontext der Ergebnisdarstellung eingegangen werden.

Ergebnisse veröffentlichen, Vorgehen dokumentieren

Die Ergebnisse der Analyse sollten dann schlussendlich in Phase sieben in Form einer Publikation kohärent für die Öffentlichkeit dargestellt werden, wozu die hier vorliegende Arbeit genutzt werden soll.

3.4.3 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit als Gütekriterium qualitativer Inhaltsanalysen

Über die Notwendigkeit der Thematisierung der Gütekriterien bei Inhaltsanalysen schreibt Mayring: »Wenn die Inhaltsanalyse den Status einer sozialwissenschaftlichen Forschungsmethode für sich beanspruchen will, so muss sie sich Gütekriterien stellen, muss jede einzelne Analyse anhand solcher Gütekriterien auf ihre Tauglichkeit hin eingeschätzt werden.« (Mayring, 2022, S. 118) Mayrings Argument ist nachvollziehbar, nur ist auch im Kontext der Diskussion über Gütekriterien in der QIA nicht klar, um welche Gütekriterien es konkret geht. Simultan zu der geführten Diskussion über Gütekriterien in der qualitativen Sozialforschung herrscht auch im Bereich der QIA Unklarheit darüber, auf welche Gütekriterien Forscher:innen sich beziehen sollten. Klaus Krippendorff (1980) schlägt etwa vor, die Kriterien semantische Gültigkeit, Stichprobengültigkeit, korrelative Gültigkeit, Vorhersagegültigkeit, Konstruktgültigkeit, Stabilität, Reproduzierbarkeit und Exaktheit zu berücksichtigen. Mayring (2016) thematisiert hingegen sechs Gütekriterien, namentlich Regelgeleitetheit, Verfahrensdokumentation, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung, Triangulation und Interpretationsabsicherung mit Argumenten, während Kuckartz (2018) in interne Studiengüte und externe Studiengüte unterscheidet, für die er verschiedene Vorschläge in Form von Checklisten unterbreitet, die abgearbeitet werden müssten. Alle drei genannten Autoren beziehen sich in ihren Überlegungen sowohl auf die Datenerhebung als auch Datenauswertung. Über die Gütekriterien der Datenauswertung ist bereits in Kapitel 3.3.5 ausführlich gesprochen worden, weswegen an dieser Stelle nur Bezug auf die Ideen bezüglich der Gütekriterien der Datenauswertung genommen wird.

Während sich die Begrifflichkeiten und der Ablauf der Analyse bei Krippendorff, Mayring und Kuckartz in Detailfragen unterscheiden, sind sich die Autoren doch dahingehend einig, dass das sogenannte *Intercoding* von übergeordneter Bedeutung für die Auswertung von Daten mithilfe der QIA ist. Als *Intercoding* wird gemeinhin die Kodierung des vorliegenden Materials von mehreren Personen bezeichnet, die dabei helfen soll, eine intersubjektive

Nachvollziehbarkeit der Datenanalyse zu ermöglichen. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit »bezeichnet den Anspruch, dass die Interpretation für Dritte nachvollziehbar und plausibel ist bzw. Forschende mit dem gleichen Erkenntnisinteresse, Datenmaterial und Auswertungsverfahren zu den gleichen Deutungen kommen« (2023, S. 32–33, so Herzmann und König, und gilt als Kernelement zur Sicherung der Qualität von Forschungsvorhaben im Kontext der qualitativen Sozialforschung. Durch den gemeinschaftlichen Kodierungsprozess soll eine *Intercoder*-Reliabilität – von Kuckartz auch als *Intercoder*-Übereinstimmung bezeichnet – hergestellt werden, die, angelehnt an den Terminus der quantitativen Sozialforschung, zur Reliabilität der Ergebnisse und somit der Überprüfbarkeit der Ergebnisse beitragen soll. Kuckartz bemerkt bezüglich der Wichtigkeit des *Intercodings* für die Datenauswertung:

In den meisten Fällen wird man sich wohl darüber einig sein, dass die Übereinstimmung von zwei (oder mehr) Codierenden bei der Anwendung eines Kategoriensystems erstrebenswert ist und ein Gütekriterium für die Analyse darstellt. Denn was wären die kategorienbasierten Auswertungen und die Analysen der Zusammenhänge zwischen Codes noch wert, wenn man sich – umgangssprachlich formuliert – nicht auf die Codierungen verlassen kann? (Kuckartz, 2018, S. 210)

Zur Überprüfung der *Intercoder*-Reliabilität schlägt Kuckartz zwei Varianten vor: Einerseits sei ein konsensuelles Kodieren möglich, andererseits ein quantitativer Abgleich der Kodierungen durch die Berechnung eines geeigneten Koeffizienten, wie zum Beispiel den Kappa-Wert (ebd., S. 211). Bei dem Kappa-Wert handelt es sich um quantitatives Maß zur Berechnung der Übereinstimmung von Messungen zweier Personen, das im Kontext von *Intercoder*-Prozessen Auskunft darüber gibt, ob »ein bestimmtes Maß an Übereinstimmungen auch dann zu erwarten wäre, wenn die Codierenden rein zufällig den Codiereinheiten Kategorien zuweisen würden.« (ebd., S. 208) Beide Formen der *Intercoder*-Reliabilität wurden in der vorliegenden Arbeit genutzt und werden folgend dargestellt.

Konsensuelles Kodieren

Als konsensuelles Kodieren wird die Thematisierung von Differenzen in den Kodierungen verschiedener Kodierender verstanden, die mittels eines Aushandlungsprozesses behoben werden sollen (dazu ausführlich zum Beispiel Hopf & Schmidt, 1993). Durch die Diskussion über die Kodierungen »wird die Beschreibung des Codes so präzisiert, dass Konsens erreicht werden kann« und der »subjektive Akt des Codierens um eine intersubjektive Komponente erweitert«, so Philipp McLean (2023, S. 120). Mithilfe des konsensuellen Kodierens können folglich Kodierungen überprüft und Kategorien gegebenenfalls geschärft werden, wenn bei dem Abgleichen beispielsweise Unklarheit hinsichtlich des Vergebens einer Kategorie besteht. Zum generellen Erstellen eines Kategoriensys-

tems bietet sich das konsensuelle Vorgehen hingegen nicht an, wie Kuckartz erklärt, weil es sich bei der Kategorienbildung um einen individuellen Prozess handelt, der »auf dem Vorwissen, der Erfahrungsbasis und nicht zuletzt den ›World Views‹ der Analysierenden beruht.« (2018, S. 206) Zu erwarten, dass mehrere Kodierende zu gleichen Kategorien kommen, sei demzufolge utopisch. Das konsensuelle Kodieren wurde dementsprechend nicht für das Erstellen der Codes benutzt, sondern zur Überprüfung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Kategorien. Als Materialbasis für das konsensuelle Kodieren wurden sämtliche Audioaufnahmen, Feldnotizen und Interviews aus der ersten Erhebung an der Fluss-Schule genutzt, das vom Verfasser dieser Arbeit und einer weiteren Person mit geschichtsdidaktischem Professionswissen unabhängig voneinander mit den Hauptkategorien kodiert wurde. Anschließend wurden die Ergebnisse dieses ersten Kodierdurchgangs miteinander verglichen und eruiert, inwiefern Einig- bzw. Uneinigkeit über einzelne Textpassagen vorlag. Durch dieses Vorgehen sollte sichergestellt werden, dass bei beiden kodierenden Personen Einigkeit über die Anwendung der Kategorien herrschte, die für den zweiten Kodierdurchgang durch induktive Kategorien ergänzt wurden. Für das Sicherstellen der Qualität des zweiten Kodierdurchgangs wurde jedoch nicht auf das konsensuelle Kodieren, sondern auf einen quantitativen Abgleich zurückgegriffen.

Quantifizierendes Inter coding

Neben dem konsensuellen Kodieren kann auch eine Berechnung der Kodierer-Übereinstimmung erfolgen, wenngleich sich dieses Verfahren schwieriger gestaltet als bei quantitativen Inhaltsanalysen, da die Kodierenden in der QIA frei sind in der Bestimmung von der Länge einer kodierten Sinneinheit. Nichtsdestotrotz ist es denkbar, Übereinstimmungsberechnungen anzustellen, indem man beispielsweise jedes analysierte Dokument als eine Kodiereinheit betrachtet und auf Basis dieser Bestimmung prozentuale Übereinstimmungen oder Kappa berechnet (Kuckartz, 2018, S. 212).²⁶

Der Forderung nach einem *Inter coding*-Prozess wurde in der vorliegenden Untersuchung gefolgt. Zunächst wurde dafür, wie bereits erwähnt, auf Basis der Ergebnisse des konsensuellen Kodierens vom Verfasser der Arbeit ein Kodierleitfaden erstellt, der vor dem eigentlichen *Inter coding*-Prozess, der erneut vom Verfasser der Arbeit (Person 1) und der bereits während des konsensuellen Kodierens zum Einsatz kommenden Person (Person 2) durchgeführt worden ist, besprochen wurde. Das überarbeitete Subkategoriensystem wurde dann verwendet, um vom Verfasser der Arbeit bestimmte Daten der beiden Erhebungen

26 Siehe ausführlich zur Berechnung von Maßzahlen in der qualitativen Inhaltsanalyse Müller-Benedict, 1997.

in einem *Intercoder*-Prozess zu kodieren und quantitativ zu überprüfen. Konkret handelte es sich bei diesen Daten um zwei Audioaufnahmen (E1_220524_Fernsehen_Handy_1; E1_231102_WM_1), zwei Beobachtungsprotokolle (E1_220530_Feldnotizen_Interviews; E2_231116_Feldnotizen_Rundfunk) und zwei Interviews (I_S11; I_S17), die einen Teil des beobachteten Geschehens an allen drei Erhebungstagen in beiden Erhebungen abbilden sollten. Die Analyse des *Intercoder*-Prozesses ergab bei einer Codeüberlappung an Segmenten von mindestens 90 % einen Kappa-Wert von 0,89 (Abb. 5). In vielen Interpretationen des Kappa-Werts werden Werte von über 0,8 als ein überzeugender Wert für die Bestimmung der Güte der Übereinstimmung charakterisiert, Richard Landis und Gary G. Koch beschreiben einen Wert zwischen 0,81 und 1 beispielsweise als »Almost Perfect« (1977, S. 165). Demzufolge wurden die genutzten Kategorien zur Analyse der Daten als intersubjektiv nachvollziehbar bewertet und das vorliegende Datenmaterial mit dem erarbeiteten Kategoriensystem vollständig vom Verfasser dieser Arbeit kodiert.

		Person 1		
		1	0	
Person 2	1	a = 462	b = 30	492
	0	c = 23	0	23
		485	30	515

Abb. 5: Tabellarische Darstellung der Berechnung des Kappa-Wertes im Rahmen des Intercoding-Prozesses

4 Wie Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten Geschichte konstruieren

Die Ergebnispräsentation orientiert sich an den vorgeschlagenen Analyseoptionen von Kuckartz, der in seinen Ausführungen über die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse in insgesamt sechs verschiedene Auswertungsformen, welche die entworfenen Haupt- und Subkategorien in den »Mittelpunkt des Auswertungsprozesses« (2018, S. 117) stellen, unterscheidet: kategorienbasierte Auswertung der Hauptkategorien, Zusammenhänge der Subkategorien innerhalb der Hauptkategorie, Zusammenhänge zwischen Hauptkategorien, Kreuztabellen – qualitativ und quantitativ, Konfiguration von Kategorien, Visualisierung von Zusammenhängen (ebd., S. 118–121). Ziel ist es nicht, den jeweiligen Überlegungen Kuckartz’ bezüglich der einzelnen Analyseoptionen dogmatisch zu folgen, sondern diese mit Hinblick auf die aufgeworfenen Fragestellungen zu beachten, um eine möglichst strukturierte und nachvollziehbare dichte Beschreibung des Geschehens während beider Erhebungen gewährleisten zu können. Zur Darstellung der Ergebnisse wird die Auswertung der jeweiligen Feldstudie daher entlang der beschriebenen Hauptkategorien ›Historisches Denken‹, ›Handlungen‹, ›Aushandlungsprozesse‹ und ›Unterstützung‹ erfolgen, wobei auch die jeweiligen Subkategorien und ihre Bedeutung für die Forschungsfrage besprochen werden. Die Thematisierung der Aussagekraft der verschiedenen Hauptkategorien erfolgt in einer anschließenden Zusammenführung der Ergebnisse für die jeweiligen Feldstudien, in der auch Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien aufgeworfen werden, um die historischen Konstruktionsprozesse der Schüler:innen der Fluss- bzw. Berg-Schule hinreichend beschreiben und erklären zu können.

Zur besseren Nachvollziehbarkeit der dichten Beschreibung wird bereits an dieser Stelle auf die visuelle Darstellung der historischen Konstruktionsprozesse von den beobachteten Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten hingewiesen (Abb. 6). Sie fungiert als rekurrerender Bezugspunkt der folgenden Ausführungen, um das Vorgehen der fokussierten Gruppe greifbarer werden zu lassen.

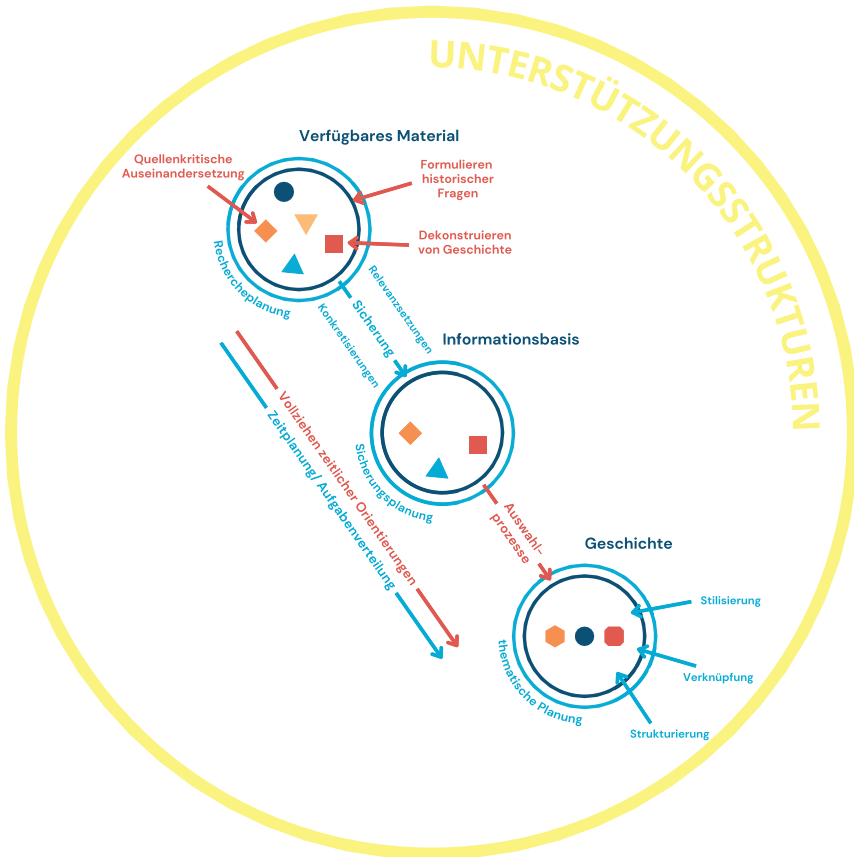


Abb. 6: Visuelle Darstellung der historischen Konstruktionsprozesse der beobachteten Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten

4.1 Fluss-Schule: Geschichte(n) der Special Olympics

Wie bereits in Kapitel 3.2.2 angesprochen, musste das Setting der Untersuchung nach dem ersten Erhebungstag angepasst werden. Eine der Lehrkräfte (LK1) war an jenem Tag in der ›Spiele-Gruppe‹ sehr dominant aufgetreten und hatte den Schüler:innen wenig Möglichkeiten gelassen, das intendierte forschende Lernen, bei dem die Schüler:innen möglichst eigenständig eine Geschichte der Special Olympics erarbeiten sollten, umzusetzen. Folglich wurden ab dem zweiten Tag der Erhebung die Lehrkräfte aus den jeweiligen Gruppen herausgezogen, räumlich von den Schüler:innen getrennt und sollten nur auf explizite Nachfrage der Schüler:innen hin unterstützen. Dass diese Maßnahme mit Blick auf das

beabsichtigte Erhebungssetting notwendig war, verdeutlicht ein Blick auf die Kodierungen der Audioaufnahmen am ersten Erhebungstag: 113 der insgesamt 146 Kodierungen (77,4 %), die in den Audioaufnahmen der ›Spiele-Gruppe‹ am ersten Tag vorgenommen wurden, sind der Hauptkategorie ›Unterstützung‹ zuzuordnen, Aushandlungsprozesse wurden im besagtem Datensatz kein einziges Mal kodiert. Auch in der ›Fernsehen-Gruppe‹ (26,4 % aller kodierten Textstellen in den betreffenden Audioaufnahmen) und der ›Interview-Gruppe‹ (36 % aller kodierten Textstellen in den betreffenden Audioaufnahmen) nimmt die Unterstützung am ersten Erhebungstag einen gewichtigen Platz ein, allerdings in einem deutlich geringeren Ausmaß als in der ›Spiele-Gruppe‹. Zudem ließen sich in beiden Gruppen Aushandlungsprozesse beobachten, die auch in der Auswertung der Audioaufnahmen sichtbar werden (bei beiden Gruppen jeweils sechs Kodierungen). Folglich wurde das ursprünglich geplante Erhebungssetting am zweiten und dritten Erhebungstag dahingehend geändert, als dass den Lehrkräften, wie bereits erklärt, eine passivere Rolle im Erarbeitungsprozess zugewiesen wurde und die wissenschaftlichen Hilfskräfte die in Kapitel 2.4.2 explizierte Unterstützungsrolle einnehmen sollten. Dementsprechend sind mit dem Wortlaut ›unterstützende Personen‹ im folgenden Kapitel nicht nur die Lehrkräfte und Moderatoren gemeint, die zu Beginn der Erhebung für diese Rolle vorgesehen waren, sondern auch die wissenschaftlichen Hilfskräfte WH1, WH2 und WH3, die in einer Art Doppelfunktion sowohl das Geschehen beobachten als auch in dieses Eingreifen sollten, sobald Unterstützung von ihnen als notwendig für das Erfüllen der Arbeitsaufträge und Zielsetzung erachtet wurde.

4.1.1 Historisches Denken

Die Auswertung der Daten ergibt, dass Performanzen des historischen Denkens, die der in Kapitel 3.4.2 explizierten inklusiven Lesart des FUER-Modells entsprechen, in dem beobachteten Vorgehen der Schüler:innen in der Fluss-Schule ersichtlich werden. Zwar zeigen sich insgesamt deutlich weniger performative Akte des historischen Denkens im direkten Vergleich zur Hauptkategorie ›Handlungen‹ – Ausdrucksformen des historischen Denkens wurden gruppenübergreifend 109 mal kodiert (5,5 % aller Kodierungen der Erhebung in der Fluss-Schule), während der Code ›Handlung‹ für den gleichen Datensatz 970 mal (49 % aller Kodierungen der Erhebung in der Fluss-Schule) vergeben wurde –, allerdings kommt das historische Denken innerhalb der untersuchten Personengruppe in Form von ausgedrückter Kompetenz an allen drei Erhebungstagen zum Vorschein (Tab. 6).

	›Fernsehen-Gruppe‹	›Interview-Gruppe‹	›Spiele-Gruppe‹	Gesamt
Orientierungskompetenzen	11,48 % (21)	9,84 % (18)	3,83 % (7)	25,14 % (46)
Fragekompetenzen	9,29 % (17)	7,65 % (14)	1,64 % (3)	18,58 % (34)
Methodenkompetenzen	15,30 % (28)	15,85 % (29)	14,75 % (27)	45,90 % (84)
Sachkompetenzen	6,01 % (11)	3,28 % (6)	1,09 % (2)	10,38 % (19)
Gesamt	42,08 % (77)	36,61 % (67)	21,31 % (39)	100 % (183)

Tab. 6: Tabellarische Ergebnisdarstellung des Kodierungsprozesses der Hauptkategorie ›Historisches Denken‹ in der Fluss-Schule

Orientierungskompetenzen

Hinsichtlich der Orientierungskompetenzen fällt zunächst auf, dass ein Großteil der beobachteten Schüler:innen in der Fluss-Schule über eben jene zu verfügen scheinen: Bei neun der vierzehn teilnehmenden Schüler:innen wurden eine oder mehrere Textstellen mit dem Code ›Orientierungskompetenzen‹ versehen, bei mehreren dieser Schüler:innen sind es verschiedene Textstellen, die auf vorliegende Orientierungskompetenzen schließen lassen, wie etwa bei S3 (z. B. E1_S_220607_Interviews_1 oder E1_S_220607_Interviews_2, S9 (z. B. E1_S_220524_Interviews_Handy oder E1_S_220530_Interviews_Handy), S10 (z. B. E1_S_220524_Fernsehen_Handy_1 oder E1_S_220524_Fernsehen_Handy_2) und S11 (z. B. E1_S_220607_Spiele_Handy oder E1_220607_Feldnotizen_Spiele). Die orientierungskompetenten Schüler:innen vollziehen beispielsweise eine Unterscheidung von verschiedenen Zeitebenen, wie etwa an den verwendeten Begriffen ›alt‹ und ›neu‹ bzw. ›früher‹ und ›heute‹ zur Beschreibung von Jahreszahlen deutlich wird. S3 erklärt ihr geplantes Vorgehen ihren Gruppenmitgliedern zum Beispiel wie folgt: »Ich dachte, das bringt was, mal nach Bildern zu kucken. Der Unterschied, früher und heute so, weißt du so.« (E1_S_220530_Interviews_Handy) S9, eine andere Schülerin aus der ›Interview-Gruppe‹, fragt am gleichen Erhebungstag: »Bei SOD gibt es 27 Sportarten, aber gibt es noch mehrere? Jetzt in der Zeit gibt es ja mehr.« (E1_S_220530_Interviews_Handy) Ein weiterer rekurrierender Hinweis auf die Orientierungskompetenzen der Schüler:innen der Fluss-Schule ist der vermehrte Bezug auf Geburtstage von sich selbst oder ihnen nahestehende Personen. Der Geburtstagsbezug findet sich dabei nicht nur als direkte Aussagen der Schüler:innen im Material wieder, sondern auch in den erstellten Feldnotizen, wie die folgenden Auszüge der wissenschaftlichen Hilfskraft WH2 verdeutlichen: »S3 bemerkt, dass 2005 (eine genannte Jahreszahl auf

einem der Interviews) ihr Geburtsjahr darstellt, [...]. S9 kommentiert, dass sie das Interview ausgewählt hätte, da in diesem ihr Geburtsjahr 2005 genannt wird.« (E1_220524_Feldnotizen_Interviews) Neben den biografischen Orientierungspunkten beziehen sich die Schüler:innen zudem auf örtliche Bezugspunkte, um sich dem Material zu nähern. Besonders deutlich wird dieser Zusammenhang in der ›Fernsehen-Gruppe‹, die sich mit den Special Olympics in Kiel beschäftigt:

S10: Ach, Kiel. Warte mal, 2018!

S6: Ich war da mit meiner Schule.

S10: Okay.

S2: Ich habe da nichts von Kiel gehört. [...]

S10: Ich weiß nicht, aber ich habe da auch mal was gesehen. Jedenfalls weiß ich nicht, ob das jetzt die Special Olympics waren oder nicht.

(E1_S220524_Fernsehen_Handy_1)

In der Folge setzt sich die Gruppe primär mit den Special Olympics in Kiel auseinander; ein Umstand, der auch in den Feldnotizen der beobachtenden wissenschaftlichen Hilfskraft WH1 vermerkt ist:

Die Gruppe nennt die Spiele 2018 in Kiel und mehrere Mitglieder erklären, dass sie davon irgendwie mitbekommen haben: »Da bin ich mal vorbeigefahren.« »War das bei der Kieler Förde?« »Ich habe das mitbekommen.« »Es ist so nah an uns allen dran.« (E1_220530_Feldnotizen_Fernsehen)

Fragekompetenzen

Eine weitere, frequentiert auftretende historische Kompetenz, die sich an allen Tagen der ersten Erhebung gruppenübergreifend beobachten lässt, ist die Fragekompetenz. Allerdings bezieht sich ein Großteil der kodierten Textstellen in diesem Zusammenhang auf die beiden Schüler:innen S9 und S10 (24 der insgesamt 34 Kodierungen wurden Äußerungen der beiden Schüler:innen zugeordnet), die in ihren jeweiligen Gruppen historische Fragen formulieren, die den Rechercheprozess mitunter steuern. Viele der formulierten historischen Fragen zielen dabei darauf ab, Fragen nach dem ›Wann?‹, ›Wer?‹ und ›Wo?‹ zu beantworten. Vereinzelt werden insbesondere von S9 auch Fragen gestellt, die nach dem ›Warum?‹ fragen, jedoch handelt es sich bei Formulierungen wie »Wieso wurde Special Olympics gegründet?« (E1_S_220530_Interviews_Handy) lediglich um Ausnahmen, die sich insgesamt nur sechs Mal im Material zeigen. Überwiegend werden vor allem solche Fragen gestellt, die auf die Klärung des wann, wer und wo der Special Olympics Spiele abzielen. In den Feldnotizen der wissenschaftlichen Hilfskraft WH1, die die ›Fernsehen-Gruppe‹ beobachtet, wird dieses Vorgehen an einer Stelle repräsentativ zusammengefasst, indem das Verhalten von S10 wie folgt beschrieben wird: »Er [...] stellt konkrete Fragen zu den Videos über die Special Olympics Spiele: ›Was habt ihr rausgefunden?‹, ›Wo

war das?«, »Wann war das?«, »Wie viele waren da?« (E1_220524_Feldnotizen_Fernsehen) Obgleich die historischen Fragekompetenz vor allem bei S9 und S10 erkennbar ist, zeigt sie sich auch vereinzelt in der »Spiele-Gruppe« bei den Schülern S8 (einmal) und S11 (zweimal). Inhaltlich zielen die historischen Fragen in eine vergleichbare Richtung, wie diese Aussage von S11 verdeutlicht: »Aber das wäre auch interessant für die Webseite, Event, Spieler, die Weltspiele und die Sommerspiele. Wann das war und wie viele Leute dabei waren.« (E1_S_220530_Spiele_Handy) S8 fragt an anderer Stelle »Wann hat Special Olympics begonnen?« (E1_S_220530_Spiele_Handy) und auch in den Feldnotizen zu dieser Gruppe finden sich Beobachtungen zur Fragekompetenz der Schüler am dritten Erhebungstag: »Bei S11 stellen sich in diesem Kontext die Fragen, von wann das eine Bild ist, ob die Person auf dem Bild gewonnen hat und wann das Bild entstanden ist.« (E1_220607_Feldnotizen_Spiele)

Methodenkompetenzen

Die Methodenkompetenzen lassen sich von allen vier Kompetenzen am häufigsten (Tab. 6) in der Erhebung an der Fluss-Schule nachvollziehen und treten tages- und gruppenübergreifend auf. Dabei zeigen sich sowohl Re- als auch Dekonstruktionsprozesse, obgleich die Rekonstruktionsprozesse deutlich frequenter beobachtbar sind als die Dekonstruktionsprozesse, die in lediglich acht der insgesamt 84 Kodierungen auftreten. Die historischen Rekonstruktionen manifestieren sich primär in den beobachtbaren Auswahlprozessen: In allen Gruppen werden bestimmte Informationen explizit ausgewählt, um Teil der jeweiligen Geschichte zu sein, die die Schüler:innen verfassen. Die Auswahlprozesse der Schüler:innen bauen dabei zu großen Teilen auf einer jeweils erstellten schriftlichen Informationsbasis in den Gruppen auf, die in den folgenden Ausführungen im Kontext der Hauptkategorie »Handlungen« näher erläutert werden soll. So finden sich beispielsweise alle notierten Sportarten, die von der »Fernsehen-Gruppe« und ihren Mitschüler:innen, die sie am zweiten Erhebungstag dazu befragt hatten, als interessant befunden worden waren, in ihrer Geschichte wieder (vgl. Anhang 35), in der »Interview-Gruppe« werden Podcasts aufgenommen, die Teil der konstruierten Geschichten sind und jeweils im Wortlaut vorher schriftlich gesicherte Informationen enthalten (vgl. Anhang 36) und die »Spiele-Gruppe« übernimmt aus Notizen von S11 und S7 bzw. S13 wortwörtlich verschriftlichte Informationen über die Teilnehmer:innenzahlen verschiedener Sommerspiele von Special Olympics Deutschland sowie die Gründung von Special Olympics International (vgl. Anhang 37). Allerdings bleibt es nicht bei der bloßen Übernahme bereits bekannter Informationen, vielmehr zeichnet sich der Auswahlprozess in den beobachteten Gruppen der Fluss-Schule auch dadurch aus, dass zum einen ergänzende mediale Elemente den bis dato gesammelten schriftlichen Informationen hinzugefügt werden und zum anderen eine

erneute Auswahl der bereits bekannten Informationen erfolgt. So entscheidet sich beispielsweise die ›Fernsehen-Gruppe‹ dafür, ihren verschriftlichten Informationen über die Sportarten noch Videos hinzuzufügen. Der Impuls, sich darüber Gedanken zu machen, ob neben dem Text noch weitere Elemente in ihre Geschichte miteinfließen sollen, war zwar von M1 gekommen, jedoch hatte dieser der Gruppe nahegelegt, noch nach passenden Bildern für ihre Geschichte zu suchen. Die Idee, nicht nur auf Bilder zurückzugreifen, kommt von S1, der seiner Gruppe vorschlägt, »vielleicht noch ein paar Videos« (E1_S_220530_Fernsehen_Handy_2) für ihre Geschichte zu nutzen. Warum die Gruppe in der Folge dann tatsächlich ausschließlich Videos nutzt, ist schwer nachzuvollziehen, WH1 mutmaßt in ihrem Interview, dass diese Entscheidung vor allem mit dem Wunsch der Gruppe zusammenhängt, dass »andere Leute wissen, was diese Sportart ist, wenn sie die nicht kennen.« (I_WH1) Weder die ›Interview-Gruppe‹ noch die ›Spiele-Gruppe‹ nutzen für ihre Geschichte Videos, sie entscheiden sich im Verlauf der Erhebung dafür, nach passenden Bildern für ihre Geschichte zu suchen, die sie dann auch in ihren Geschichten verarbeiten (z. B. E1_S_220607_Interviews_2 oder auch E1_S_220607_Handy). Als Grund hierfür erklärt S11 beispielsweise seiner Gruppe, dass Bilder »ja auch wichtig [sind] und nicht nur Text« (E1_S_220530_Spiele_Handy), S9 argumentiert an mehreren Stellen, dass Bilder grundsätzlich »interessant« (z. B. E1_S_220607_Interviews_1) seien und deswegen in der Geschichte ihrer Gruppe Berücksichtigung finden sollten. Jedoch werden in der ›Interview-Gruppe‹ nicht wahllos Bilder aufgenommen, zum Teil werden Vorschläge hinsichtlich der zu ergänzenden Elemente auch abgelehnt: S12 schlägt etwa vor, statt eines Fotos ein GIF zu nehmen, kann sich mit ihrem Vorschlag allerdings nicht durchsetzen, da S3 darauf beharrt, das Foto zu nehmen, »was ich ausgesucht habe.« (E1_S_220607_Interviews_2) Ein vergleichbarer Auswahlprozess lässt sich auch in der ›Fernsehen-Gruppe‹ beobachten, die sich etwa dagegen entscheidet, das Datum der Special Olympics Spiele in Kiel 2018 mit in ihre Geschichte aufzunehmen, weil S1, S5 und S6 die Jahreszahl als ausreichenden zeitlichen Marker für das Event beurteilen (E1_S_220607_Fernsehen_Handy_2). Und in der ›Spiele-Gruppe‹ erklärt S8, dass er seine gesicherten Informationen zur Gesundheitsteststationen bei den Special Olympics 2018 in Kiel »nicht so wirklich« (E1_S_220530_Spiele_Handy) in die Geschichte mitaufnehmen möchte, woraufhin diese Informationen auch nicht weiter genutzt werden.

Dass die beobachteten Schüler:innen der Fluss-Schule aber nicht nur über Kompetenzen zu verfügen scheinen, die für einen Rekonstruktionsprozess von Geschichte zentral sind, sondern auch über solche, die für eine historische Deonstruktion notwendig sind, wird insbesondere anhand des Umgangs mit denen zur Verfügung gestellten Karten, die den Institutionalisierungsprozess von Special Olympics auf nationaler und internationaler Ebene beschreiben,

offenkundig. Mittels des Vergleichs der Karten aus verschiedenen Jahrzehnten gelangen zwei Schülerinnen aus der ›Interviews-Gruppe‹ zur Erkenntnis, dass sich Special Olympics im Verlauf der Jahre verbreitet hat; eine Erkenntnis, die sie auch mit ihrer Gruppe teilen:

S3: Man kann ja daraus ja auch irgendwie eine Geschichte machen, weil man sieht das ja /

S9: Es hat ja zuerst angefangen und dann hat sich immer verbreitet.

S3: Auf der ersten Seite sieht man ja, wo das noch, also, kannst du mal kurz zu der ersten Seite wieder zurück, wo es ja ist und das war?

S12: 1960.

S3: Richtig, und das wird ja immer mehr.

S9: Dass es sich weiterentwickelt hat.

(E1_S_220530_Interviews_Handy)

In der zweiten Gruppe, in der ersichtlich wird, dass die beobachteten Schüler:innen über die Fähigkeit verfügen, Geschichte zu dekonstruieren, lässt sich das Vorhandensein der Kompetenzen an Beispielen festmachen, die – genau wie im Fall von S3 und S9 – im Zusammenhang mit der Erschließung von bereitgestelltem Material stehen und auf den Umgang mit veränderten quantitativen Verhältnissen abzielen. Auf die Frage von M1 hin, was die ›Spiele-Gruppe‹ herausgefunden hat, entsteht folgender Dialog zwischen S7 und M1 über die Teilnehmerzahlen von Athlet:innen bei den deutschen Special Olympics Spielen:

S7: Ja, die Teilnehmerzahlen sind unterschiedlich.

M1: Okay. Super. Und wie ist das hinten? Fällt euch da auch noch was auf?

S7: Hier waren weniger Leute.

M1: [bejahend] Hm.

S7: Hier ein bisschen mehr. Hier auch. Hier auch. Hier. Und hier ist richtig viel.

(E1_S_220530_Spiele_Handy)

Sachkompetenzen

Sachkompetenzen lassen sich hingegen lediglich 19-mal im Material der ersten Erhebung nachvollziehen (10,4 % aller Kodierungen der Hauptkategorie ›Historisches Denken‹). Im Gegensatz zur Methodenkompetenz finden sich sachkompetente Schüler:innen in allen drei Gruppen, wobei sich die ausgemachte Sachkompetenz stets gleich konstituiert: durch das Überprüfen von zusammengetragenen Informationen. Eine wissenschaftliche Hilfskraft fasst dieses Phänomen in der von ihr beobachteten ›Fernsehen-Gruppe‹ wie folgt zusammen: »Zum Teil werden Informationen kritisch hinterfragt; so berichtet ein Schüler beispielsweise von 200–300 Teilnehmern bei den Spielen im Jahr 2012. Die Gruppe wundert sich darüber, weil die Zahlen in den vorherigen Jahren viel höher gewesen sind.« (E1_220524_Feldnotizen_Fernsehen) Eine andere wissenschaftliche Hilfskraft beobachtet am zweiten Erhebungstag in der ›Interview-Gruppe‹ etwas Ähnliches und schreibt: »S9 ist sich nicht sicher, ob es sich dabei

um das richtige Datum handelt, erhält aber Unterstützung von einer anderen Schülerin, die sagt: »Bei mir steht es auch.« Darauf notiert S9 das Gründungsdatum.« (E1_220530_Feldnotizen_Interviews) Und auch in der »Spiele-Gruppe« lässt sich dieses Muster erkennen, wenn etwa S8 erklärt, dass eine angefragte Information von S10, einem Schüler aus einer anderen Gruppe, bei ihm »da auch nochmal« (E1_S_220530_Spiele_Handy) stehen würde oder S11 mit den Worten »hier steht es auch« (E1_S_220530_Spiele_Handy) eine Information über das Stattfinden von Special Olympics Spielen in Berlin validiert.

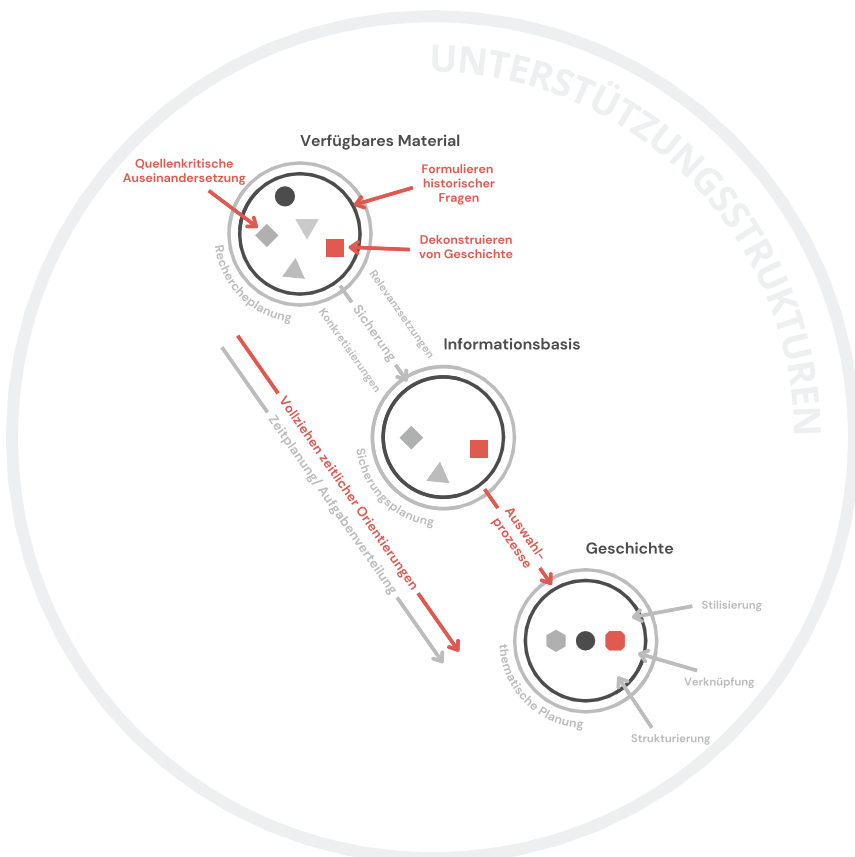


Abb. 7: Visuelle Darstellung des historischen Denkens der beobachteten Schüler:innen der Fluss-Schule

Insofern lässt sich festhalten, dass das historische Denken der beobachteten Schüler:innen in verschiedenen Kontexten der Erarbeitungsprozesse ersichtlich wird (Abb. 7). Erstens zeigen sich performative Akte des historischen Denkens im Umgang mit dem verfügbaren Material, mit dem sich mitunter quellenkri-

tisch auseinandergesetzt, das vereinzelt dekonstruiert und vor allem von den Schüler:innen S9 und S10 dazu genutzt wird, historische Fragen zu formulieren, um Rechercheprozesse innerhalb ihrer Gruppe zu initiieren. Zweitens sind gruppen- und tagesübergreifend Auswahlprozesse beobachtbar, mithilfe derer Informationen bestimmt werden, die in den konstruierten Geschichten der Schüler:innen Platz finden sollen. Drittens lassen sich zeitliche Orientierungen der Schüler:innen in biografischen und räumlichen Zusammenhängen rekonstruieren, mithilfe derer die Gruppen die Zeitebenen Vergangenheit und Gegenwart voneinander abgrenzen.

4.1.2 Handlungen

Wie in Kapitel 3.4.2 erwähnt, wurden für die Hauptkategorie ›Handlungen‹ im zweiten Kodierdurchgang induktiv drei weitere Subkategorien herausgearbeitet, die wiederum jeweils über mehrere Dimensionierungen verfügen: ›Arbeitsorganisation‹, ›Recherche‹ und ›Umgang mit Informationen‹. Handlungen, die den jeweiligen Subkategorien zugeordnet werden können, treten im Vergleich zu performativen Akten des historischen Denkens wesentlich häufiger auf, wenngleich weitaus mehr Praktiken, die dem Informationsumgang zugewiesen worden sind, in der Fluss-Schule kodiert wurden als Handlungen, die im Zusammenhang mit der Arbeitsorganisation oder den Recherchetätigkeiten stehen (Tab. 7). Gruppenübergreifend zeigen sich vergleichbare Frequenzen hinsichtlich des quantitativen Auftretens der Subkategorien, lediglich die niedrige Anzahl der Kodierungen im Bereich der Arbeitsorganisation der ›Spiele-Gruppe‹ sticht heraus, auf die weiter unten näher eingegangen wird.

	›Fernsehen-Gruppe‹	›Interview-Gruppe‹	›Spiele-Gruppe‹	Gesamt
Arbeitsorganisation	8,49 % (83)	9,20 % (90)	2,56 % (25)	20,24 % (198)
Recherche	7,36 % (72)	12,88 % (126)	5,83 % (57)	26,07 % (255)
Umgang mit Informationen	18,92 % (185)	16,46 % (161)	18,30 % (179)	53,68 % (525)
Gesamt	34,76 % (340)	38,54 % (377)	26,68 % (261)	100 % (978)

Tab. 7: Tabellarische Ergebnisdarstellung des Kodierungsprozesses der Hauptkategorie ›Handlungen‹ in der Fluss-Schule

Arbeitsorganisation

Im Kontext der Arbeitsorganisation wurden mit ›thematische Planung‹, ›Zeitplanung‹, ›Rechercheplanung‹, ›Sicherungsplanung‹ und ›Aufgabenverteilung‹ insgesamt fünf weitere Dimensionierungen der Subkategorie entwickelt, mithilfe derer sich das arbeitsorganisatorische Vorgehen der Schüler:innen der Fluss-Schule beschreiben lässt (Tab. 8).

	›Fernsehen-Gruppe‹	›Interview-Gruppe‹	›Spiele-Gruppe‹	Gesamt
Thematische Planung	1,54 % (3)	0 % (0)	0 % (0)	1,54 % (3)
Zeitplanung	7,18 % (14)	4,10 % (8)	2,65 % (4)	13,33 % (26)
Rechercheplanung	11,79 % (23)	10,26 % (20)	3,08 % (6)	25,13 % (49)
Sicherungsplanung	2,56 % (5)	7,18 % (14)	5,64 % (11)	15,38 % (30)
Aufgabenverteilung	19,49 % (38)	24,62 % (48)	2,05 % (4)	46,15 % (90)
Gesamt	41,03 % (80)	46,15 % (90)	12,82 % (25)	100 % (195)

Tab. 8: Tabellarische Ergebnisdarstellung des Kodierungsprozesses der Subkategorien der Kategorie ›Arbeitsorganisation‹ in der Fluss-Schule

Dabei zeigt sich, dass Rechercheplanungs- und Aufgabenverteilungsprozesse deutlich frequenter auftreten als die anderen drei beobachtbaren Dimensionen der Arbeitsorganisation: Während diese beiden Codes zusammengenommen knapp drei Viertel aller Fälle in der Subkategorie ›Arbeitsorganisation‹ ausmachen (71,3 %), zeigt sich bei der thematischen Planung, Zeit- und Sicherungsplanung eine wesentlich weniger häufig auftretende Zuordnung (zusammengenommen 28,7 % aller Kodierungen in der Subkategorie ›Arbeitsorganisation‹). Die thematische Planung findet sich zum Beispiel nur in einer der drei beobachteten Gruppen: Die ›Fernsehen-Gruppe‹, die sich zu Beginn vor allem mit den Videos vom NDR zu den Special Olympics beschäftigt hatte, einigt sich an Tag zwei der Erhebung darauf, die Special Olympics 2018 in Kiel zu ihrem zu erforschenden Thema zu machen. Im Interview begründet S2 diese thematische Planung als eine pragmatische Entscheidung: »Ne, das war spontan, haben wir einfach gekuckt, wir nehmen Kiel, weil wir ja alle Kiel angekuckt haben.« (I_S2) S10s Aussagen zu diesem Themenkomplex stehen nicht im direkten Widerspruch zu denen von S2, lassen aber noch eine andere Komponente, namentlich die Nähe zum Erhebungsort, als Grund für die Auswahl vermuten: »Weil das halt dicht dran ist an uns halt tatsächlich. Auch überall. Es war ja wirklich an uns allen

recht dicht dran, Kiel. Ich glaube sogar, dass Neuhafen²⁷ dicht an Kiel dran ist.« (I_S10) Zeitplanungsprozesse finden sich sowohl in der ›Fernsehen-Gruppe‹ als auch ›Interview-Gruppe‹. Im Fokus steht hier in den meisten Fällen die Aufgliederung von Arbeits- und Pausenphasen. So ist folgender Dialog zwischen S9 und S3 repräsentativ für mehrere Gespräche innerhalb der beiden Gruppen, die mit dem Code ›Zeitplanung‹ versehen wurden:

S9: Wollen wir um elf eine Pause machen?
 S3: Können wir machen.
 S9: Also 20 Minuten.
 (E1_S_220530_Interviews_Handy)

An anderen Stellen lassen sich darüber hinaus Konkretisierung der Zeiteinteilung für die Arbeitsphasen feststellen, etwa wenn S10 seiner Gruppe vorschlägt, noch weitere 40 Minuten zu arbeiten (E1_S_220607_Fernsehen_Handy_2) oder S9 ihrer Gruppe nahelegt, begonnene Aufgaben zu Hause zu Ende zu führen (E1_S_220530_Interviews_Handy).

Die Rechercheplanung tritt, wie bereits erwähnt, deutlich frequenter auf und lässt sich in allen drei Gruppen beobachten. Im Kontext der Recherche wird innerhalb der Gruppen primär geplant, wie das vorliegende Material zu erschließen ist, sprich welche Quellen und Darstellungen wie rezipiert werden sollen. Folgender Dialog aus der ›Fernsehen-Gruppe‹, die über das weitere Vorgehen mit Hinblick auf die Rezeption der vorliegenden Videos zu den Special Olympics beraten, steht für diesen modus operandi repräsentativ:

S10: Tatsächlich jetzt 2019 haben wir soweit. 2010 haben wir. (...) Und haben wir eine gute, eine Seite kann man so sagen, fast.
 S1: 1999?
 S10: (...) 1999 ist das noch, oder wie?
 S2: Das habe ich mir auch nochmal angekuckt, weil /
 S1: Ich glaube, das haben wir noch nicht.
 S10: Nein, haben wir tatsächlich noch nicht.
 S2: (unv.) aber ich habe das auch noch angekuckt.
 S10: 1999 haben wir noch nicht, 2001 haben wir nicht, 2004, 2005, 2007 haben wir nicht.
 S2: 2001?
 S10: 2001 haben wir auch noch nicht. Ich schreibe mal auf, was wir noch nicht haben. [schreibend] Also 1999 fehlt uns noch. 2001, 2004, 2005 auch noch, ne?
 S2: Ja.
 S10: Ja?
 S2: Ich habe das auch noch nicht angekuckt. Nur 2005.
 S10: Nein, ich auch noch nicht. 2007, warte mal.
 S2: (..) 2007 haben wir auch angekuckt.
 S10: 2007 haben wir auch noch nicht. Wir haben alles bis 1995, 97 haben wir, 2018, 16

27 Name des Wohnorts des Schülers aus Anonymisierungsgründen geändert.

haben wir. (...) Ja gut, das heißt, bis 2000 und (...) 2012 hatten wir auch gehabt, ne, oder?

S2: Ich weiß es nicht, ich habe es mir noch nicht angekuckt.

(E1_S_220524_Fernsehen_Handy_2)

Vergleichbare Dialoge zeigen sich auch in den anderen beiden Gruppen. So berät die ›Interview-Gruppe‹ ebenfalls am ersten Tag der Erhebung darüber, wie sie am sinnvollsten die verschiedenen Interviews rezipieren könnte und kommt zu folgendem Ergebnis:

S9: So, und was sollen wir jetzt machen?

S3: Wir könnten ja sonst /

S4: (unv.)

S3: Einen Zettel aussuchen und dann da und QR-Code /

S9: Jeder sucht eins aus oder liest es sich durch /

S3: Oder jeder hört sich eins an oder liest es sich durch /

S9: Was man interessant findet /

S3: Und dann kann man das ja mitteilen, was bei denjenigen rausgekommen ist. (...) Keine Ahnung.

S9: Oder jemand liest oder mit diesem QR-Codes und dass man dann vielleicht kurz einmal sagt, um was es da geht so, weißt du?

S3: (zustimmend) Hm.

S9: Oder (...) wie lange schon, da steht jetzt ja z. B. was mit Zeit. Wir wollen in diese Zeit.

S3: Zeit um 2005.

S9: Dass man das auch versteht, um was es dann da überhaupt geht.

(E1_S_220524_Interviews_Handy)

In der ›Spiele-Gruppe‹ tauchen keine vergleichbar langen Dialoge über die Planung des Recherchevorgehens im Datenmaterial auf, jedoch zeigen sich auch hier Prozesse zur Planung der systematischen Erschließung von Informationsquellen. Hier stehen insbesondere Prozesse im Fokus, die auf die Recherche im Internet abzielen. Die beobachtende wissenschaftliche Hilfskraft WH3 notiert dazu in ihren Feldnotizen: »Sie [S11 und S8] teilen sich ein Tablet und überlegen auch zusammen, wie sie ihre Aufgabe als Google-Suche am besten formulieren können.« (E1_220530_Feldnotizen_Spiele) Mit dem Code ›Sicherungsplanung‹ wurden in der Subkategorie ›Arbeitsorganisation‹ wiederum all die Textstellen markiert, in denen ersichtlich wird, wie die Schüler:innen beabsichtigen, ihre gesammelten Informationen zu sichern. Dabei zeigt sich, dass die Schüler:innen sich primär darauf verständigen, die für relevant befundenen Informationen schriftlich festzuhalten. Gegenstand dieses Planungsprozesses sind einerseits Fragen danach, wie viel aufgeschrieben werden muss und andererseits Überlegungen darüber, wie die gefundenen Informationen notiert werden können. Zum Beispiel lassen sich sowohl in der ›Interview-Gruppe‹ als auch ›Fernsehen-Gruppe‹ gleich mehrere Austauschprozesse im Datenmaterial finden, in denen

darüber gesprochen wird, wie sichtbar die Informationen gesichert werden sollen, sprich ob auf Zetteln oder Plakaten (z.B. E1_S_220524_Fernsehen_Handy_2 oder auch E1_S_220524_Interviews_Handy). In der ›Spiele-Gruppe‹ wird hingegen besprochen, wie viel Text notiert bzw. ob übernommener Text nochmals kontrolliert werden soll, wobei stets S11 im Zentrum der Thematisierungen steht (siehe etwa E1_S_220530_Spiele_Handy oder auch E1_S_220607_Spiele_Handy).

Der am häufigsten vergebene Code mit Hinblick auf die Arbeitsorganisation ist der der ›Aufgabenverteilung‹ (insgesamt 90 Kodierungen), die in allen drei Gruppen tagesübergreifend eine Rolle spielt. Dabei zeigt sich, dass die zu erledigenden Aufgaben zumeist von einzelnen Schüler:innen bestimmt werden, die in ihrer jeweiligen Gruppe eine Art Moderationsrolle übernehmen. Besonders in der ›Fernsehen-Gruppe‹ wird dieses Rollenverständnis offenkundig. An allen drei Erhebungstagen erklärt S10 seiner Gruppe, welche Person was zu tun hätte, beispielsweise indem er S1 am ersten Erhebungstag dazu anhält, »nur die wichtigsten Dinge erstmal« (E1_S_220524_Fernsehen_Handy_2) aufzuschreiben, S6 am zweiten Erhebungstag Inhalte zuweist, die er präsentieren soll (E1_S_220530_Fernsehen_Handy_2) und S1 am dritten Erhebungstag beschreibt, wie der Abgleich der Ergebnisse zu funktionieren hätte: »Warte mal. Ich würde sagen, wir markieren einmal alles. (an S1 gerichtet) Du markierst jetzt einmal, was wir alles haben. Ich lese dir hier vor: Badminton. (...) Das ist das obere. Einmal wegstreichen schon mal.« (E1_S_220607_Fernsehen_Handy_1) Dieses Vorgehen von S10 wird mehrmals in den Feldnotizen erwähnt, wie die folgenden Ausführungen der wissenschaftlichen Hilfskraft WH1 verdeutlichen: »Auf Vorschlag ihres neuen Moderators teilen sie die verbleibenden, noch nicht geguckten Videos unter sich auf, um jeweils Informationen aus diesen herauszufiltern und diese dann in der Gruppe zu sammeln [...].« (E1_220524_Feldnotizen_Fernsehen) Dass S10 diese Rolle durchaus bewusst ausführt, zeigt sich im Interview mit ihm. Hier fasst er seine Funktion innerhalb der Gruppe mit folgenden Worten zusammen:

Also ich weiß nicht, bei den anderen habe ich denen nämlich gesagt, dass sie sich das zweimal angucken sollen. Haben sie auch gemacht. Dann haben sie zwischendurch mal gestoppt. Wenn da eine richtig wichtige Information war, haben die das noch gesagt. Nachher wo dann alle fertig waren, da haben sie mir das dann gesagt. Bin ich immer herumgegangen, habe immer gefragt: »So was waren die wichtigsten Informationen, wann war es, wo?« (I_S10)

Eine ähnliche Rollenverteilung ist auch in der ›Interview-Gruppe‹ zu beobachten, wenngleich die Aufgabenverteilung hier nicht lediglich von einem Schüler, sondern in Form von S3 und S9 von zwei Schülerinnen hauptverantwortlich übernommen wird. Insbesondere S9 ist bemüht darum, ihren Mitschüler:innen

Aufgaben zu übertragen, die für die Erarbeitung einer Geschichte der Special Olympics als notwendig erachtet werden. Am zweiten Tag heißt es beispielsweise in den Feldnotizen dazu, dass S9 »mittlerweile die Rolle der Organisatorin übernommen [hat], die anderen Schüler*innen sind stark auf sie und ihre Anweisungen fokussiert.« (E1_S_220530_Feldnotizen_Interviews) Auch am dritten Erhebungstag finden sich vergleichbare Beobachtungen in den Feldnotizen, in denen davon berichtet wird, dass S14 etwas aufschreiben möchte, woraufhin »S9 entscheidet, dass er nach Bildern suchen soll.« (E1_220607_Feldnotizen_Interviews) Arbeitsaufträge erhält S14 allerdings nicht nur von S9, sondern auch von S3, die ihm beispielsweise am ersten Tag der Erhebung nahelegt, sich »noch eins« (E1_S_220524_Interviews_Handy) zu suchen – gemeint ist ein Interview, mit dem er sich beschäftigen soll – oder ihn dazu ermuntert, eine Textpassage für die Gruppe vorzulesen (E1_S_220524_Interviews_Handy). An anderer Stelle erklärt S3 ihrer Mitschülerin S12, dass sie nach etwas googlen solle, »was dich interessiert« (E1_S_220530_Interviews_Handy), um der Bitte von S12, die unerschwinglich ist, wie sie weiterarbeiten kann, nachzukommen. S12 ist sich dieser Aufgabenverteilung innerhalb ihrer Gruppe bewusst und erklärt diesbezüglich in ihrem Interview, dass S3 und S9 sich um das Sammeln von Informationen gekümmert hätten, wohingegen sie »nur die [war], die abtippt.« (I_S12) Während die Aufgabenverteilung in der »Fernsehen-Gruppe« und »Interview-Gruppe« also an vielen Stellen von den Schüler:innen selbst übernommen wird, zeigt sich in der »Spiele-Gruppe« kein vergleichbares Vorgehen. Zwar beabsichtigt M1 am zweiten Erhebungstag, die beiden Schülerinnen S7 und S13 dazu zu ermutigen, die Gruppe »ein bisschen zu moderieren« (E1_S_220530_Spiele_Handy), jedoch werden sowohl am ersten als auch zweiten Erhebungstag keinerlei Prozesse ersichtlich, die Rückschluss darüber geben würden, welche Aufgaben von den Schüler:innen untereinander verteilt wurden. Dies obliegt an allen drei Tagen der Erhebung weitestgehend – eine Ausnahme bildet das sporadische Vorgehen von S11 am dritten Erhebungstag (E1_S_220607_Spiele_Handy) – dem unterstützenden Personal, dazu in Kapitel 4.1.4 ausführlicher.

Zusammenfassend lässt sich die Arbeitsorganisation der Schüler:innen der Fluss-Schule folglich als eine Vielzahl von Planungsprozessen beschreiben, die insbesondere in der »Fernsehen-Gruppe« (S10) und »Interview-Gruppe« (S3 und S9) von einzelnen Schüler:innen initiiert bzw. koordiniert werden (Abb. 8). Konkret zeigen sich im Datenmaterial thematische, zeitliche, auf die Sicherung von Informationen abzielende sowie Recherche vorbereitende Planungsprozesse, die durch die Bestimmung von Aufgaben, die sowohl Aufforderungen zur Auseinandersetzung mit bestimmten Quellen und Darstellungen (z. B. Internetrecherche) als auch das Festlegen instrumenteller Handlungen (z. B. das Notieren von Informationen) beinhalten können, gerahmt werden.

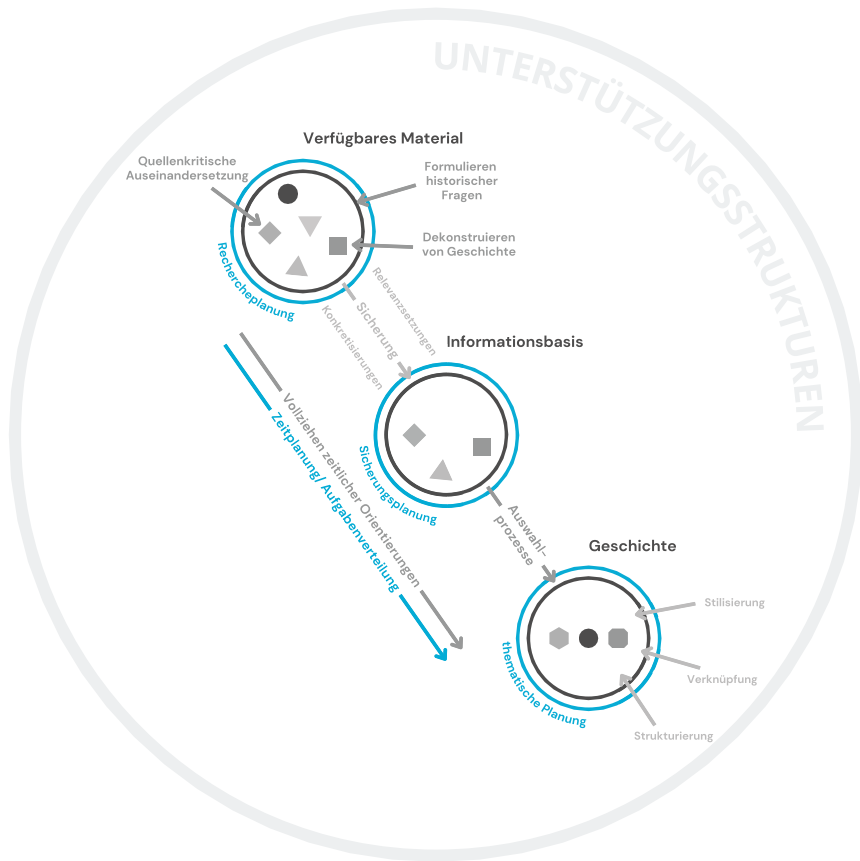


Abb. 8: Visuelle Darstellung der Arbeitsorganisation der beobachteten Schüler:innen der Fluss-Schule

Recherche

Im Zuge der Subkategorisierung wurde mit ›Recherche‹ eine Kategorie erstellt, mithilfe derer abgebildet werden sollte, mit welchen Medien sich die Schüler:innen im Verlauf der Erhebung beschäftigten. Die Subkategorie wurde in einem zweiten Schritt in die Dimensionen ›unspezifische Internetnutzung‹, ›Audios‹, ›Videos‹, ›Bilder‹ und ›Texte‹ aufgegliedert, deren binäre Unterteilung wiederum Rückschlüsse darauf zulässt, ob sich die Gruppen mit bereitgestellten oder selbstgewählten Materialien beschäftigen (Tab. 9).

	›Fernsehen-Gruppe‹	›Interview-Gruppe‹	›Spiele-Gruppe‹	Gesamt
unspezifische Internet-nutzung	1,57 % (4)	5,10 % (13)	2,75 % (7)	9,41 % (24)
bereitgestellte Audios	0 % (0)	4,71 % (12)	0 % (0)	4,71 % (12)
selbstgewählte Audios	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)
bereitgestellte Videos	15,69 % (40)	0 % (0)	0,78 % (2)	16,47 % (42)
selbstgewählte Videos	2,35 % (6)	0 % (0)	0 % (0)	2,35 % (6)
bereitgestellte Bilder	0,78 % (2)	8,63 % (22)	1,18 % (3)	10,59 % (27)
selbstgewählte Bilder	0 % (0)	3,53 % (9)	1,57 % (4)	5,10 % (13)
bereitgestellte Texte	0,39 % (1)	11,76 % (30)	6,27 % (16)	18,43 % (47)
selbstgewählte Texte	7,45 % (19)	15,69 % (40)	9,80 % (25)	32,94 % (84)
Gesamt	28,24 % (72)	49,41 % (126)	22,35 % (57)	100 % (255)

Tab. 9: Tabellarische Ergebnisdarstellung des Kodierungsprozesses der Subkategorien der Kategorie ›Recherche‹ in der Fluss-Schule

Dabei fällt bei einer globalen Betrachtung der Kategorie insbesondere die häufig auftretende Nutzung des Internets zur Erschließung von Quellen und Darstellungen auf, die mit der Dimensionierung ›selbstgewählt‹ der Kategorien ›Video‹, ›Bild‹ und ›Text‹ bzw. der Dimensionierung ›unspezifische Internetnutzung‹ beschrieben worden ist. Knapp die Hälfte der codierten Daten verweist auf eine Dimensionierung, die im Zusammenhang mit der Internetnutzung steht (49,8 % aller codierten Textstellen in der Subkategorie ›Recherche‹). Besonders häufig wird dabei Google bemüht, um nach Informationen zu suchen. In der Dimensionierung ›unspezifische Internetnutzung‹, in der alle Textstellen summiert sind, die nicht eindeutig mit der Nutzung eines schriftlichen, auditiven, visuellen oder audio-visuellen Mediums in Verbindung gebracht werden können, finden sich beispielsweise mehrere Textstellen, in den Schüler:innen innerhalb ihrer Gruppe auf die Notwendigkeit verweisen, in der Suchmaschine nachzuschauen (z. B. E1_S_220530_Interviews_Handy oder auch E1_S_220607_Interviews_1). Dass während den Erarbeitungsphasen verhältnismäßig viel auf Google zurückgegriffen wird, wird auch von den Schüler:innen in den Interviews betont. Die Nutzung des Internets zu Recherchezwecken wird hier mehrfach mit dem

Adjektiv »hilfreich« (I_S9; I_S12) beschrieben, S1 erklärt gar: »Man muss ja etwas googlen, wenn man nichts weiß.« (I_S1) Während anhand der unspezifischen Internetnutzung bereits der verstärkte Bezug auf das Internet im Kontext von Recherchehandlungen seitens der Schüler:innen der Fluss-Schule deutlich wird, verstärkt ein Blick auf die kodierten Textstellen im Zusammenhang mit schriftlichen Materialien den Eindruck noch, da hier Kodierungen mit Bezug zur Internetnutzung am häufigsten auftreten (insgesamt 84 Kodierungen). In allen drei Gruppen wird das Internet vorrangig genutzt, um entweder nach unspezifischen Suchbegriffen, wie zum Beispiel »Special Olympics«, zu googlen und anschließend schriftliche Informationen auf Seiten wie der Homepage der Organisation oder Wikipedia zu sondieren oder spezifische Suchbegriffe einzugeben, um weiterführende Informationen zu einem Thema zu bekommen, das von den Schüler:innen vorher bereits recherchiert worden war. Als Beispiel für die erste Option, in der unspezifisch nach Informationen gesucht wird, dient folgender Dialog zwischen S3, S4, S9 und S12, in dem sich auf die Googleergebnisse zum Suchbegriff »Informationen Special Olympics« bezogen wird:

S9: Kuck mal, ich finde sogar was heraus! Ich habe jetzt Informationen einfach mal eingegeben. Vielleicht gibt es ja was, was spannend ist. (S4 lacht)

S3: Willst du mitgucken?

S4: Ja.

S9: (vorlesend) Größte Sportbewegung /

S3: Was?

S12: Das ist S4.

S9: (7 Sekunden unverständliches Vorlesen) Und darf als einzige Orga / Olympics nutzen.

(E1_S_220530_Interviews_Handy)

Die zweite Option, sprich das spezifische Suchen nach Informationen, wird beispielsweise anhand einer Suchanfrage von S1 und S10 deutlich, die herausbekommen wollen, welcher Zusammenhang zwischen den Wörtern »Roller« und »Special Olympics« besteht, die ihnen in einer vorgelagerten Recherche aufgefallen waren. Beide versuchen abwechselnd mittels der Spracheingabe auf ihren iPads und der Formulierung »Special Olympics, Roller« (E1_S_220607_Fernsehen_Handy) fündig zu werden. Eine weitere Möglichkeit der spezifischen Suche, auf die alle Gruppen zurückgreifen, ist das Formulieren von (historischen) Fragen, die dann in der Google-Suchmaske eingegeben werden. Dieses Vorgehen wird unter anderem von der wissenschaftlichen Mitarbeiterin, die die »Spiele-Gruppe« beobachtet, in ihren Feldnotizen folgendermaßen beschrieben: »Später schlägt die Gruppe nochmal nach, wann Special Olympics gegründet wurde, und S13 nimmt sich direkt das iPad, um es zu googlen.« (E1_S_220607_Feldnotizen_Spiele) Die Schüler:innen selbst verweisen in ihren Interviews ebenfalls auf dieses Prozedere, wie beispielsweise S3, die den Umgang ihrer Gruppe mit den

iPads wie folgt darlegt: »Wir hatten sehr viel mit den iPads gearbeitet, um herauszufinden, wo, wann es gegründet ist, weswegen es gegründet worden ist, ja.« (I_S3) Diese spezifizierte Suche sticht insofern aus den codierten Textpassagen hervor, als dass ähnlich konkrete Suchvorgänge in den bereitgestellten Materialien, mit denen sich die Schüler:innen beschäftigen, größtenteils nicht vorkommen. Zwar rezipieren die Schüler:innen der ›Interview-Gruppe‹ gleichermaßen Texte auf den Plakaten (z. B. E1_S_220530_Interviews_Handy) sowie die Transkriptionen der Interviews zur Gründung von Special Olympics Deutschland (E1_S_220524_Interviews_Handy), während sich etwa die ›Spiele-Gruppe‹ mit den bereitgestellten Flyern und der aufgebauten Daten-und-Fakten-Sammlung auseinandersetzt (E1_S_220524_Spiele_Handy), jedoch wird hier nicht nach spezifischen Informationen gesucht, sondern vielmehr versucht, einen kursorischen Überblick über das bereitgestellte Material zu bekommen. S9 fasst diese Verfahrensweise mit dem bereitgestellten, schriftlich zu rezipierenden Material anhand ihres Umgangs mit den mitgebrachten Plakaten zusammen: »Und da auf den Plakaten konnte ich halt gucken. Ich habe da ja auch so gekuckt, was man vielleicht von da benutzen kann, also schreiben kann.« (I_S9)

Eine ähnliche Untergliederung zeigt sich auch in den anderen Dimensionierungen der Subkategorie ›Recherche‹. Im Kontext der Auseinandersetzung mit Bildern über die Special Olympics, die Teil des Rechercheprozesses der beiden Gruppen ›Interviews‹ und ›Spiele‹ ist, wird das Internet insbesondere am letzten Erhebungstag dazu genutzt, spezifische Bilder rauszusuchen, die zur Ausgestaltung der erarbeiteten Geschichte dienen sollen. Beobachtungen dazu finden sich in den jeweiligen Feldnotizen beider Gruppen. WH3 merkt beispielsweise an, dass »S13 und S11 schon wieder daran [arbeiten], das Foto zu finden« (E1_220607_Feldnotizen_Spiele), das die Gruppe für passend befunden hatte, während WH2 sowohl über S12 als auch S14 schreibt, dass diese nach Bildern suchen, um andere Inhalte zu ergänzen (E1_220607_Feldnotizen_Interviews). Die Internetbildsuche macht allerdings nur knapp ein Drittel der kodierten Textstellen aus (13 der insgesamt 40 Kodierungen in der Dimensionierung ›Bilder‹), wesentlich häufiger finden sich Kodierungen, die auf eine unspezifische, Material durchsuchende Herangehensweise der Schüler:innen schließen lassen, die sich vor allem in der ›Interview-Gruppe‹ auf die Karten zur Institutionalisierung der Special Olympics fokussiert. Während diese Karten in den anderen beiden Gruppen nur bedingt eine Rolle spielen (z. B. E1_220530_Feldnotizen_Spiele), wird jenes Material von der ›Interview-Gruppe‹ an den ersten beiden Tagen mehrmals begutachtet (E1_S_220524_Interviews_Handy; E1_S_220530_Interviews_Handy). In den Interviews erwähnen drei der insgesamt fünf befragte Gruppenmitglieder die Karten, weisen aber auch daraufhin, dass dieses Material in ihrem Arbeitsprozess insgesamt wenig Aufmerksamkeit bekommen hätte. S3 erklärt: »Also wir haben uns die Karten einmal angekuckt, aber wirklich

damit viel gearbeitet haben wir halt nicht. Wir haben uns halt nur einen Blick gemacht, wie es angefangen hat, wie es sich verbreitet hat, aber wirklich viel damit gearbeitet haben wir nicht.« (I_S3) Darüber hinaus setzt sich die ›Interview-Gruppe‹ als einzige der beobachteten drei Gruppen mit den Bildern auf den Plakaten auseinander (z. B. I_S3 oder auch E1_220607_Feldnotizen_Interviews). Recherchehandlungen, die sich auf Bilder beziehen, wie zum Beispiel im Kontext der Auseinandersetzung mit den via QR-Code abrufbaren Bildergalerien in der ›Spiele-Gruppe‹ (E1_S_220524_Handy), zeigen sich bei den anderen Gruppen insgesamt nur vereinzelt, nur neun der insgesamt 40 Kodierungen in den Dimensionierungen ›selbstgewählte Bilder‹ und ›bereitgestellte Bilder‹ entfallen auf die ›Fernsehen-Gruppe‹ und ›Spiele-Gruppe‹.

Auch im Kontext der Auseinandersetzung mit auditiven Medien besitzt die ›Interview-Gruppe‹ gewissermaßen ein Alleinstellungsmerkmal, da sie sich als einzige Gruppe mit Audioaufnahmen während der Erhebung auseinandersetzt. Diese Beobachtung ist insofern nicht überraschend, als dass sich die Schüler:innen dieser Gruppe am ersten Tag der Erhebung dazu entschieden hatten, sich mit den Interviews zu beschäftigen. Andere Audioaufnahmen wurden nicht zur Verfügung gestellt, zudem wurde das Internet von den drei Gruppe nicht dazu genutzt, weitere Audioformate, wie zum Beispiel Podcasts, zu rezipieren. Die Recherche in den bereitgestellten Interviews wird dabei nur am ersten Tag ersichtlich, an dem die Schüler:innen alle Interviews einmal hörten (E1_S_220524_Interviews_Handy). Dass die Interviews letztlich an dem zweiten und dritten Tag der Erhebung »nicht wirklich« (I_S3) weiterverwendet werden, wie S3 formuliert, liegt laut S9 einerseits daran, dass »die anderen Sachen [...] hilfreicher« (I_S9) waren und andererseits an der Quantität der Interviews: »War zu viel, ja. Das waren ja auch viele Seiten.« (I_S9)

Simultan zur ›Interview-Gruppe‹ setzt sich auch die ›Fernsehen-Gruppe‹ vor allem mit einem Medium auseinander, das in den anderen beiden Gruppen kaum eine Rolle spielt. Bei den von den Schüler:innen jener Gruppen genutzten Videos handelt es sich überwiegend um die bereitgestellten Videos vom NDR, die an den ersten beiden Erhebungstagen als Ausgangspunkt von Recherchetätigkeiten fungieren. Dabei versuchen die Schüler:innen möglichst alle vorliegenden Videos zu sichten, zumindest vor ihrer Festlegung als Gruppe auf die Special Olympics in Kiel als thematischen Rahmen. Die beobachtende wissenschaftliche Hilfskraft W1 liefert für das Vorgehen der Gruppe in ihrem Interview folgenden Erklärungsansatz:

Die Videos wurden alle gekuckt. Also sie haben jedes einzelne Video gekuckt und da haben sie auch in der ersten Stunde echt Wert drauf gelegt. Ich glaube aber auch, weil sie ein Stück weit auch dachten, sie sollen genau das machen. Also sie waren so »Okay, wir müssen jetzt noch die und die gucken.«, da haben sie die Poster und Plakate, also diese Karten zur Institutionalisierung, gar nicht beachtet. Und in der nächsten Stunde hatten

sie sich schon auf Kiel eingeschossen und dann waren sie nicht mehr spannend, weil die waren halt nicht speziell zu Kiel, sondern ja übergreifender. (I_WH1)

Neben den Videos vom NDR setzt sich die Gruppe am dritten Erhebungstag auch mit YouTube-Videos auseinander, die Sportarten der Special Olympics in Kiel darstellen. Erneut wird das Internet hier als Möglichkeit für eine spezifizierte Suche verstanden, um fehlende Informationen rezipieren zu können. Denn Ziel der YouTube-Recherche ist es, passende Videos für die bereits zusammengetragenen Informationen zu finden, wie anhand der Feldnotizen von WH1 an besagtem Tag ersichtlich wird: »Anschließend suchen sie, zum Teil mit Unterstützung des Moderators, nach Videos darüber auf YouTube und entscheiden, ob diese zu der von ihnen gewählten Thematik der Webseite passen.« (E1_220607_Feldnotizen_Fernsehen) Videorecherchen abseits der ›Fernsehen-Gruppe‹ sind nur zu einem Zeitpunkt in der ›Spiele-Gruppe‹ nachvollziehbar, in der S11 sich mit einem Video aus dem bereitgestellten Material über die Special Olympics 2000 in Berlin beschäftigt (E1_220524_Feldnotizen_Spiele).

Verfügbares Material

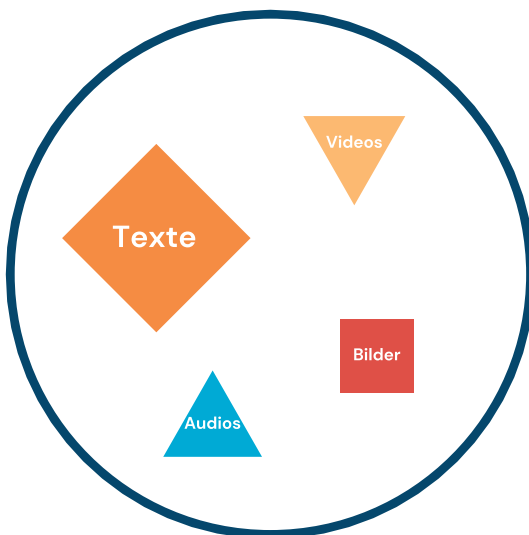


Abb. 9: Visuelle Darstellung der Recherche der beobachteten Schüler:innen der Fluss-Schule

Hinsichtlich der beobachtbaren Recherchetätigkeiten der Schüler:innen der Fluss-Schule lässt sich folglich festhalten, dass sich die Schüler:innen auf sämtliche bereitgestellten sowie mehrere selbstgewählte Quellen und Darstellungen aus dem Internet beziehen und jenes Material in unterschiedlicher Intensität nutzen (Abb. 9). Die Schüler:innen greifen dabei primär auf schriftliche Mate-

rialien zurück, wenngleich in allen Gruppen tagesübergreifend verschiedene Materialbestände genutzt werden, um sich mit der Geschichte der Special Olympics auseinanderzusetzen.

Umgang mit Informationen

Im Kontext der Subkategorie ›Umgang mit Informationen‹ wurden erneut zwei Dimensionierungen vorgenommen. Erstens wurden die Dimensionen ›Verarbeitung‹ und ›Produktion‹ erarbeitet, mithilfe derer sich das Vorgehen der Schüler:innen in einen vorbereitenden (Verarbeitung) und durchführenden Teil (Produktion) der Geschichtskonstruktionen untergliedern lässt. Im vorbereitenden Teil zeigen sich dabei insgesamt vier weitere Dimensionierungen: ›Rezeption‹, ›Konkretisierung‹, ›Relevanzsetzung‹ und ›Sicherung‹ (Tab. 10).

	›Fernsehen-Gruppe‹	›Interview-Gruppe‹	›Spiele-Gruppe‹	Gesamt
Rezeption	15,29 % (61)	23,31 % (93)	17,04 % (68)	55,64 % (222)
Konkretisierung	3,01 % (12)	2,00 % (8)	3,51 % (14)	8,52 % (34)
Relevanzsetzung	7,27 % (29)	2,76 % (11)	5,01 % (20)	15,04 % (60)
Sicherung	6,77 % (27)	6,52 % (26)	7,52 % (30)	20,80 % (83)
Gesamt	32,33 % (129)	34,59 % (138)	33,08 % (132)	100 % (399)

Tab. 10: Tabellarische Ergebnisdarstellung des Kodierungsprozesses der Subkategorien der Kategorie ›Verarbeitung‹ in der Fluss-Schule

In der Kategorie ›Rezeption‹ wurden alle Textstellen subsumiert, in denen ersichtlich wird, mit welchen Informationen sich die Schüler:innen im Kontext der Recherche beschäftigen. Einschränkend sei darauf hingewiesen, dass hier lediglich die Informationen eingefangen werden konnten, die von den Schüler:innen, etwa durch Vorlesen oder dem gemeinschaftlichen Sammeln von Informationen, kommuniziert worden sind; welche Informationen darüber hinaus von den einzelnen Schüler:innen rezipiert wurden, ist aufgrund des Untersuchungssettings nicht nachvollziehbar. Nichtsdestotrotz sind die kodierten Textstellen durchaus aussagekräftig mit Hinblick darauf, mit welchen Informationen sich die verschiedenen Gruppen beschäftigen. So zeigt sich in der ›Fernsehen-Gruppe‹, dass sich diese im Rechercheprozess vor allem mit den Austragungsorten und -zeiten der Special Olympics Spiele, den Teilnehmer:innenzahlen jener Spiele sowie den Sportarten, denen bei den Spielen nachgegangen werden kann, auseinandersetzen. S10 fasst seine Rechercheergebnisse beispielsweise wie folgt zusammen: »Ich habe nämlich 2019 gekuckt, dass da um

und bei 7000 Teilnehmer teilgenommen haben aus 192 verschiedenen Ländern tatsächlich. (5 Sekunden) Und halt, dass die Special Olympics 2019 in Abu Dhabi waren. Das habe ich auch noch rausbekommen [...].« (E1_S_220524_Fernsehen_Handy_1) Auch bei den anderen Schüler:innen der ›Fernsehen-Gruppe‹ zeigt sich, dass diese Aussagen zu den Orten und Teilnehmenden der unterschiedlichen Special Olympics Spiele treffen können. Allerdings wird hier erneut offenkundig, welche zentrale Rolle S10 in sämtlichen Handlungsprozessen der Gruppe spielt: Er leitet den Informationsaustausch darüber, welche Informationen die verschiedenen Schüler:innen der Gruppe den jeweiligen geschauten Videos entnommen haben, maßgeblich an, indem er wiederholt (historische) Fragen formuliert, die die anderen Schüler:innen beantworten sollen. Praktisch allen Textstellen in den Audioaufnahmen der ›Fernsehen-Gruppe‹, die einen Rückschluss auf die Informationsrezeption der Schüler:innen zulassen, beginnen mit Fragen von S10, wie folgende Textstelle illustriert:

S10: Dann gehen wir einmal so rum. Was hast du gesehen? Welches Jahr hast du dir angeguckt?

S2: Das letzte habe ich 2010 angeguckt.

S10: Wo ist es zum Beispiel, wo waren die, also welchem Land?

S2: Haben die nicht gesagt. Also eines war in Shanghai oder wie immer das heißt. [...] Ich glaube, Japan oder China, eins von den Ländern muss es gewesen sein.

S10: Können wir nachher noch herausfinden.

S2: Ich weiß nicht mehr, welche Stadt oder welches Land das ist.

S10: Das ist auch nicht so schlimm, alles gut. Okay, wie viel Teilnehmer zum Beispiel waren da?

S2: (7 Sekunden) Da habe ich jetzt nicht drauf geachtet.

S10: Okay.

S2: Irgendwas mit 1000 oder 100.

(E1_S_220524_Fernsehen_Handy_1)

In der ›Interview-Gruppe‹ lassen sich Rezeptionsprozesse der Schüler:innen gewissermaßen ungefiltert beobachten, da sich die Gruppe am ersten Erhebungstag unter anderem dazu entscheidet, die Interviews im Kollektiv zu lesen. So wird offenkundig, dass sich die Schüler:innen am ersten Tag der Erhebung primär mit den Gründungsprozessen von Special Olympics beschäftigen (E1_S_220524_Interviews_Handy); ein Themenkomplex, der auch am zweiten Tag im Rahmen einer Internetrecherche von S9 eine Rolle spielt (E1_S_220530_Interviews_Handy). Am zweiten und dritten Tag der Erhebung setzt sich die Gruppe zudem mit der Gründung von Special Olympics International, den Sportarten und Austragungsorten bzw. -zeiten der Special Olympics, der Institutionalisierung sowie den Funktionslogiken (z. B. Teilnahmebedingungen und Ehrungen) der Organisation auseinander (E1_S_220530_Interviews_Handy; E1_S_220607_Interviews_1; E1_S_220607_Interviews_2; E1_220524_Feldnotizen_

Interviews; E1_220530_Feldnotizen_Interviews; E1_220607_Feldnotizen_Interviews). Welche Informationen rezipiert bzw. kommuniziert werden, hängt dabei im Gegensatz zur ›Fernsehen-Gruppe‹ weitaus weniger von dem Vorgehen eines einzelnen Schülers ab, jedoch zeigt sich auch in der ›Interview-Gruppe‹ vereinzelt, dass die rezipierten Informationen mitunter die direkte Folge von Vorgaben bzw. Vorschlägen von S9 sind. So fängt S3 erst an, nach Informationen über die heutzutage an Special Olympics teilnehmenden Athlet:innen zu suchen, nachdem ihr S9 nahegelegt hatte, genau danach zu suchen (E1_220530_Feldnotizen_Interviews). Die ›Spiele-Gruppe‹ setzt sich mit vergleichbaren Themen zu denen der ›Fernsehen-Gruppe‹ und ›Interview-Gruppe‹ auseinander. Auch hier werden Austragungsorte und -zeiten, Teilnehmer:innenzahlen, die Gründung von Special Olympics International und Special Olympics Deutschland und Funktionslogiken von Special Olympics, beispielsweise hinsichtlich der Teilnahmebedingungen an den Special Olympics Spielen oder des Aufbaus der Organisation Special Olympics Deutschland, rezipiert (E1_S_220524_Spiele_Handy; E1_S_220530_Spiele_Handy; E1_S_220607_Spiele_Handy; E1_220524_Feldnotizen_Spiele; E1_220530_Feldnotizen_Spiele; E1_220607_Feldnotizen_Spiele). Vorgaben, welche Inhalte rezipiert werden sollen, zeigen sich auch hier, allerdings primär im Zusammenhang des Handelns von LK1, das in Kapitel 4.1.4 ausführlich thematisiert wird.

Während die Gruppen also vergleichbare Informationen rezipieren, zeigen sich im Zusammenhang der Sicherung von Informationen mitunter große Unterschiede. In der ›Fernsehen-Gruppe‹ werden, den rezipierten Informationen entsprechend, vorrangig Angaben zu den Austragungsorten und -zeiten sowie den Teilnehmer:innenzahlen und Sportarten gesichert. In den Aufzeichnungen der Gruppe, die von S10 angefertigt worden sind, zeigen sich an den ersten beiden Tagen ausschließlich Notizen zu diesen Themen (siehe dafür exemplarisch die Notizen von S10 am ersten Erhebungstag in Anhang 38). Allerdings wird bei näherer Betrachtung der Textstellen, die als sichernde Praktiken kodiert wurden, noch ein weiteres Phänomen ersichtlich: Mitunter werden Informationen, die von den Schüler:innen der Gruppe rezipiert und auch präsentiert worden sind, nicht gesichert. S10 entscheidet dabei mehr oder minder allein, welche Informationen verschriftlicht werden und welche nicht. Ein Beispiel hierfür ist folgender Dialog zwischen S2, S6 und S10:

S10: Gut, dann fangen wir an. Fangen wir mal bei S6 an. Was hast du rausgekriegt?

S6: (..) Das war eine Behörde.

S2: (..) Eine was?

S10: Okay. Gut. Noch irgendetwas? Zum Beispiel, wo waren die oder so?

S6: Die waren in Kiel.

S10: Na, das schreibe ich mal auf. 2018 war es ne, ja? (schreibt auf)

S6: Ja.

(E1_S_220524_Fernsehen_Handy_2)

Dass es sich bei Special Olympics laut S6 um eine Behörde handelt, findet sich ebenso wenig in den Verschriftlichungen der Gruppen wieder wie die von S1 gelieferte Information, dass bei den nationalen Sommerspielen der Special Olympics in Deutschland 2012 angeblich 300 Athlet:innen dabei waren, da S10 die Aussage von S1 nochmals überprüfen will, indem er in den Videos nachschaut, »ob das auch wirklich [so] war.« (E1_S_220524_Fernsehen_Handy_2) In der ›Interview-Gruppe‹ werden auch vereinzelte Informationen zu den Austragungsorten und -zeiten der Spiele, mit denen sich die Gruppe, wie erwähnt, in der Erhebung ebenfalls auseinandersetzt, gesichert, allerdings spielen die eine weitaus kleinere Rolle als in der ›Fernsehen-Gruppe‹: Lediglich die ersten Special Olympics Spiele in Chicago von 1968 sowie die ersten Special Olympics Spiele in Deutschland (1998 in Stuttgart) werden in den Aufzeichnungen der Gruppe erwähnt. Weitaus mehr Raum nehmen Notizen zu den Funktionslogiken der Organisation ein, wie etwa die Ehrungen der Athlet:innen bei den Spielen, mit denen sich insbesondere S3 beschäftigt (z. B. E1_220530_Feldnotizen_Interviews), das Konzept der Gesundheitsbereiche, das von S9 notiert wird (E1_S_220530_Interviews_Handy) oder die Teilnahmebedingungen, mit denen sich S4 auseinandersetzt (E1_220607_Feldnotizen_Interviews). Darüber hinaus spielt auch der Gründungsprozess in den Aufzeichnungen der Gruppe eine große Rolle, der sowohl in Form der Gründung von Special Olympics International als auch von Special Olympics Deutschland verschriftlicht wird (Anhang 36). Die Bestimmung der Informationen, mit denen weitergearbeitet werden soll, läuft dabei nicht so zentralisiert ab wie in der ›Fernsehen-Gruppe‹, sondern wird von mehreren Personen, insbesondere S3 und S9, übernommen, auch wenn hier ebenfalls vereinzelte Informationen anscheinend als nicht sicherungswürdig betrachtet werden: So berichtet S12 ihrer Gruppe, dass die maximale »Anzahl der Sportarten in den Sommerspielen auf 28 festgelegt« (E1_S_220530_Interviews_Handy) sei, jedoch findet ihre Mitteilung genau so wenig Resonanz wie ihre kommunizierten Informationen über die Special Olympics Spiele 2022 in Berlin, die als »Testlauf« (E1_S_220530_Interviews_Handy) für die World Games 2023 in Berlin veranstaltet worden seien. Während in der ›Fernsehen-Gruppe‹ und ›Interview-Gruppe‹ die Entscheidungen darüber, welche Informationen gesichert werden und welche nicht, überwiegend von den Schüler:innen selbst getroffen werden, verhält es sich bei der ›Spiele-Gruppe‹ insbesondere am ersten Tag der Erhebung anders. Grund dafür ist das bereits in den einleitenden Worten dieses Kapitels thematisierte Verhalten von LK1, die in ihrer Gruppe größtenteils vorgibt bzw. mitbestimmt, welche Informationen gesichert werden und welche nicht. Ein Beispiel hierfür ist ihr Austausch mit S8

und S11, in dem es um die Anzahl der Sportarten geht, die bei Special Olympics Spielen ausgeübt werden können:

LK1: Genau, Volleyball zum Beispiel. Was meint ihr? Ist das eine interessante Information?

S8: Ja.

LK1: Ja, ich finde auch eine Menge, 19 Sportarten. Sollen wir das mit draufschreiben?

S11: Ja.

(E1_S_220524_Spiele_Handy)

Insofern ist, zumindest am ersten Erhebungstag, schwer zu erklären, welche Informationen die Schüler:innen selbst gerne sichern wollen. Am zweiten Tag der Erhebung zeigt sich hingegen eher, welche Informationen die Gruppe bestimmt, mit denen sie weiterarbeiten möchten: Auch sie notieren die jeweiligen Gründungen von Special Olympics International und Special Olympics Deutschland sowie Teilnehmer:innenzahlen von ausgewählten in Deutschland stattfindenden Special Olympics Spielen (E1_S_220530_Spiele_Handy). Ferner werden zudem Informationen zum Aufbau von Special Olympics Deutschland – nämlich, dass es sich bei der Organisation um einen Bundesverband handelt – notiert (Anhang 37). Andere Informationen, wie beispielsweise die zu den Teilnahmebedingungen, die, wie weiter oben ausgeführt, am ersten Tag der Erhebung rezipiert worden sind, werden hingegen nicht gesichert. Dementsprechend ist auch bei dieser Gruppe, genau wie bei der ›Fernsehen-Gruppe‹ und ›Interview-Gruppe‹, eine Eingrenzung der rezipierten Informationen auf vereinzelt bestimmte nachvollziehbar, die allerdings weniger auf die Nichtberücksichtigung geäußelter Informationen von Mitschüler:innen zurückzuführen ist. Vielmehr ist sie eine Konsequenz davon, dass das zusammen mit LK1 erstellte Plakat zu den Ergebnissen des ersten Erhebungstages in den beiden folgenden Tagen de facto keine Rolle mehr spielt und der Informationsbestimmungsprozess an Tag zwei von Neuem beginnt.

Dass es sich bei den gesicherten Informationen der Schüler:innen in der Flussschule mitunter um solche handelt, die von den Schüler:innen selbst als relevant interpretiert und nicht nur zufällig ausgewählt werden, verdeutlicht ein Blick auf die Dimensionierung ›Relevanzsetzungen‹. Tages- und gruppenübergreifend zeigt sich, dass die Schüler:innen – auch auf Anregungen der unterstützenden Personen hin – als wichtig deklarierte rezipierte Informationen sichern und diese als Basis ihrer weiteren Erarbeitung nutzen wollen. Exemplarisch hierfür steht der Umgang der ›Fernsehen-Gruppe‹ mit ihrem Kernthema: Wie berichtet, entscheidet sich die Gruppe am zweiten Tag dafür, eine Geschichte über die Special Olympics Spiele 2018 in Kiel zu verfassen. Grund dafür, zumindest lassen die vorliegenden kodierten Textstellen diese Schlussfolgerung zu, ist das Interesse innerhalb der Gruppe an jenen Spielen, das im Kontext der Rezeption der

bereitgestellten Videos und eigenen Internetrecherchen offenkundig wird. S10 erklärt beispielsweise gegen Ende des ersten Erhebungstages: »Das heißt, das, was ich so wichtig fand, war, dass die 2004 in Hamburg waren, was ja auch nicht gerade jetzt, was relativ nah dran ist. Hamburg, Kiel, Hannover sind da, wo die Ecken, die bei uns relativ nah dran sind tatsächlich.« (E1_S_220524_Fernsehen_Handy_2) Auch S6 zeigt sich am ersten Tag der Erhebung interessiert an den Special Olympics in Kiel, wie anhand der folgenden Aussagen von LK3 offensichtlich wird:

LK3: Ich kann mich daran erinnern, dass S6, wenn ich das noch ergänzen darf, du warst zu Beginn ganz aufgeregt, glaube ich, als du mitbekommen hast, dass die Special Olympics in Kiel waren.

S6: Ja.

LK3: Oder habe ich das falsch gesehen? Da warst du so: »Boah, in Kiel!« Das wirkte so, als ob du das besonders toll finden würdest.

(E1_S_220524_Fernsehen_Handy_2)

S6 benennt die besagten Spiele in seinem Interview als einziges Ereignis der Geschichte von Special Olympics, an das er sich erinnert und unterstreicht die Beobachtung von LK3 damit zumindest implizit (I_S6), noch deutlicher wird jedoch S10, der erklärt:

Also was ich gut fand halt, was ich auch nicht wusste, dass die ja 2018 in Kiel waren. Das wusste ich am Anfang wirklich rein gar nicht. Ich habe da mal in der Förde mal was gesehen. Ja. Also das da mal was war. Aber was ganz genau, das wusste ich wiederum nicht. Das heißt, dass Special Olympics waren, das wusste ich nämlich gar nicht. (I_S10)

Ein ähnliches Phänomen lässt sich auch in der ›Interview-Gruppe‹ beobachten, in der mehrmals die Relevanz der Gründung von Special Olympics für die Geschichte der Organisation erwähnt wird. In den Feldnotizen über die ›Interview-Gruppe‹ heißt es beispielsweise: »S9 schlägt vor, dass S3 nach dem Grund recherchieren könnte und spezifiziert: ›Wieso wurde Special Olympics gegründet?‹ S9 sagt, dass sie dieses entscheidend findet.« (E1_S_220607_Feldnotizen_Interviews) S9 selbst erklärt im Interview auf die Frage, ob bzw. welche verarbeiteten Informationen sie als besonders relevant erachtet, dass »man ja auch wissen [muss], wer das überhaupt gegründet hat« (I_S9) und auch S3 betont in ihrem Interview die Zentralität der Gründung von Special Olympics für die eigene Geschichte (I_S3). In der ›Spiele-Gruppe‹ werden insbesondere national stattfindende Special Olympics Spiele als zentral für das Vorhaben interpretiert. S11 äußert in seiner Gruppe zum Beispiel, dass die zum Zeitpunkt der Erhebung noch in der Zukunft liegenden Spiele in Berlin 2023 von Relevanz sind: »Das ist interessant, dass die nächsten Sommerspiele in Berlin stattfinden nächstes Jahr.« (E1_S_220530_Spiele_Handy) Am selben Tag erweitert er diesen örtlichen Fokus noch, indem er erklärt, dass es »auch wichtig jetzt« (E1_S_220530_Spiele_Han-

dy) wäre, sich ganz generell mit den nationalen Spielen zu beschäftigen. S8 pflichtet ihm bei: »Es sind ja deutsche Spiele, eigentlich sind die ja wichtig.« (E1_S_220530_Spiele_Handy) S7 befindet wiederum das Herausarbeiten der Teilnehmer:innenzahlen, die ebenfalls in der Gruppe gesichert werden, als wichtig, wie aus den Feldnotizen von WH3 vom ersten Erhebungstag hervorgeht: »An einer Stelle sagt S7, dass es wichtig ist, wie viele Sportler das sind, die bei den Spielen mitmachen.« (E1_220524_Feldnotizen_Spiele)

Bei einer Betrachtung der kodierten Textstellen wird allerdings auch deutlich, dass eine Relevanzsetzung der Schüler:innen nicht gleichbedeutend ist mit einer Sicherung. So betont der eben erwähnte S8 beispielsweise die Wichtigkeit des Zusammenspiels von Menschen mit und ohne Behinderung, indem er gegenüber seinen Mitschüler:innen artikuliert, dass solch ein Zusammenwirken »schon Geschichte« (E1_S_220524_Spiele_Handy) sei, im Interview antwortet er auf die Frage, welche Aspekte der Geschichte von Special Olympics von besonderer Relevanz seien, Folgendes: »Ja, dass Menschen auch ohne Behinderung oder mit Behinderung zusammenarbeiten und zusammen Sport machen. Das fand ich besonders gut. [...] Jeder ist gleich, jeder macht Sport unterschiedlich.« (I_S8) Doch trotz dieser Relevanzsetzung von S8 werden die Informationen über die sogenannten ›Unify‹-Wettbewerbe in der ›Spiele-Gruppe‹ nicht gesichert und auch später nicht wieder aufgegriffen. Ähnlich verhält es sich in der ›Interview-Gruppe‹, in der S12 in ihrem Interview argumentiert, dass es wichtig sei, dass »auf jeden Fall jeder, der eine Behinderung hat, dass da jeder mitmachen kann«, denn das fände sie »schon mal gut, so dass jeder berechtigt ist, Sportarten mitmachen zu dürfen.« (I_S12) Verweise auf diese Informationen finden sich allerdings nicht in den Notizen der Gruppe.

Jedoch scheint nicht nur die Relevanzsetzung von Informationen für die Sicherung eben jener von Bedeutung zu sein, sondern auch ein weiteres Phänomen, das gruppenübergreifend beobachtbar ist: die sogenannte ›Konkretisierung‹ von rezipierten Informationen. Unter Konkretisierung sind all die Textstellen subsumiert worden, in denen offenkundig wird, dass Schüler:innen rezipierte Informationen mithilfe anderer, (nicht-)materialbezogener Informationen kontextualisieren, Zusammenhänge zwischen rezipierten Informationen herstellen oder vermeintlich fehlende Informationen suchen und ergänzen. Die ›Fernsehen-Gruppe‹ macht sich etwa Gedanken darüber, in welchem Land die Stadt Toronto liegt, weil diese Informationen angeblich in dem Video zu den Special Olympics Spielen von 1997 nicht genannt wird:

S10: [aufgeregt] Toronto? (...) Ah perfekt, 1997. [schreibt auf] (12 Sekunden) Klasse, Toronto ist doch Portugal, glaube ich, oder?

S2: Toronto, ist doch /

S10: Warte mal, Toronto.

S2: Hört sich an wie Japan.

- S10: Hört sich an wie Italien, würde ich jetzt sagen.
 S2: Oder Italien, keine Ahnung.
 S10: Toronto hört sich an wie Italien, würde ich jetzt sagen.
 S2: (lacht) Ich kenn nicht die Länder, (unv.) weiß ich nicht.
 S10: Ne ne, na egal.
 S2: Toronto hört sich echt an wie (unv.).
 (E1_S_220524_Fernsehen_Handy)

Durch Unterstützung der Lehrkraft LK3 wird letztendlich herausgearbeitet, dass die Stadt Toronto in Kanada liegt, und diese Informationen notiert. Die ›Spiele-Gruppe‹ agiert mitunter vergleichbar, indem sie beispielsweise erst weitere Informationen zu den Special Olympics Spielen 2023 herausarbeitet, bevor diese gesichert werden: Die Information, dass die Spiele im Jahr 2023 in Russland abgesagt wurden, reicht S11 nicht, vielmehr setzt er sich in der Folge damit auseinander, wo jene Spiele stattdessen stattfinden sollen und stößt in diesem Zusammenhang auf den alternativen Austragungsort Berlin, der anschließend notiert wird (E1_S_220530_Spiele_Handy). Allerdings ist eine Konkretisierung von Informationen – ähnlich wie im Kontext der Relevanzsetzung – nicht immer gleichbedeutend mit einer Sicherung eben dieser. So fällt S9 aus der ›Interviews-Gruppe‹ zum Beispiel auf, dass »es [...] nur drei Mädchen und der Rest [...] nur Männer« (E1_S_220524_Interviews_Handy) sind, die an den zur Verfügung gestellten Interviews teilgenommen haben, jedoch wird diese Information nicht gesichert, wie WH2 in ihrem Interview anmerkt (I_WH2). An anderer Stelle zielt die Konkretisierung der rezipierten Informationen eher darauf ab, das weitere Vorgehen zu strukturieren, indem etwa in der ›Fernsehen-Gruppe‹ überlegt wird, wo sie weitere Informationen zu der Stadt Washington D.C. herausfinden können und den Suchradius dadurch eingrenzen, dass sie die Thematisierung der Stadt auf eines der Videos »von den Neunzehnhundert irgendwas« (E1_S_220524_Fernsehen_Handy_1) verorten und folgend in jenen Videos nach weiteren Informationen zu Washington D. C. suchen.

Somit lässt sich festhalten, dass die Schüler:innen der Fluss-Schule darum bemüht sind, eine Art Informationsbasis für ihre Geschichten zu schaffen, die sich mitunter (aber nicht ausschließlich) aus (konkretisierten) Informationen, die sie für relevant erachten, zusammensetzt (Abb. 10). Simultan zu den arbeitsorganisatorischen Prozessen wird auch im Kontext der Erstellung der Informationsbasen die moderierende Rolle einzelner Schüler:innen, die sowohl Rezeptions- als auch Sicherungsprozesse gezielt lenken, indem sie darüber entscheiden, welche Informationen rezipiert bzw. gesichert werden, ersichtlich.

Die erarbeiteten Informationsbasen werden anschließend von den drei Gruppen dazu genutzt, Geschichten über die Special Olympics zu konstruieren. Auf den Auswahlprozesse bestimmter Informationen für die jeweiligen Ge-

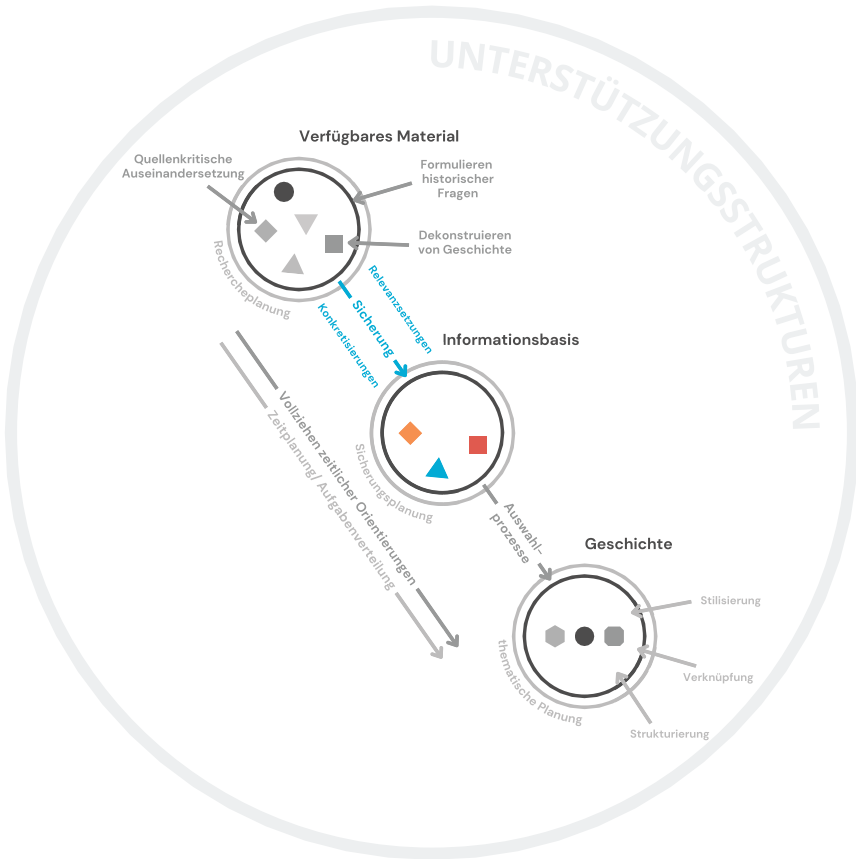


Abb. 10: Visuelle Darstellung der Verarbeitungspraktiken der beobachteten Schüler:innen der Fluss-Schule

schichten ist bereits mit Hinblick auf die performativen Akte des historischen Denkens eingegangen worden, allerdings zeigen sich daneben noch weitere Handlungen, die im Kontext mit der Geschichtskonstruktion stehen und in der Dimensionierung ›Produktion‹ subsumiert wurden (Tab. 11).

	›Fernsehen-Gruppe‹	›Interview-Gruppe‹	›Spiele-Gruppe‹	Gesamt
Strukturierung	1,59 % (2)	1,59 % (2)	11,11 % (14)	14,29 % (18)
Verknüpfung	2,38 % (3)	11,11 % (14)	12,70 % (16)	26,19 % (33)
Stilisierung	40,48 % (51)	5,56 % (7)	13,49 % (17)	59,52 % (75)

(Fortsetzung)

	›Fernsehen-Gruppe‹	›Interview-Gruppe‹	›Spiele-Gruppe‹	Gesamt
Gesamt	44,44 % (56)	18,25 % (23)	37,30 % (47)	100 % (126)

Tab. 11: Tabellarische Ergebnisdarstellung des Kodierungsprozesses der Subkategorien der Kategorie ›Produktion‹ in der Fluss-Schule

Zwar werden die ausgewählten Informationen größtenteils nicht semantisch zueinander in Beziehung gesetzt, jedoch lassen sich mit der Verknüpfung, Strukturierung und Stilisierung drei weitere Praktiken beobachten, mithilfe derer die Schüler:innen Geschichten konstruieren. Mit der Dimensionierung ›Verknüpfung‹ wurden alle Textstellen kodiert, in denen ersichtlich wird, dass die Schüler:innen ausgewählte Informationen miteinander in einen nicht-semantischen Bezug setzen, sprich verschiedene Medien miteinander kombinieren, die in ihren jeweiligen Geschichten Platz finden sollen. Hierbei zeigt sich, dass die Gruppen überwiegend Texte mit ergänzenden Medien, wie etwa Bildern oder Videos verbinden. In der ›Fernsehen-Gruppe‹ werden etwa, wie bereits erwähnt, passende Videos gesucht, um die vorher ausgewählten Informationen der Sportarten von Special Olympics zu ergänzen. S10 fragt sich beispielsweise, was »für Videos man nehmen könnte« (E1_S_220607_Fernsehen_Handy_1), um die Geschichte zu komplementieren. S2 beschreibt den Prozess der Verknüpfung von Videos und Text, die sich letztlich auch im finalen Produkt der Gruppe findet, folgendermaßen: »Das haben wir auf die Seite da gestellt. Da haben wir noch Videos rausgesucht, die dazu passen.« (I_S2) Ähnliches ist in der ›Interview-Gruppe‹ zu beobachten, die nicht Videos mit Texten verknüpfen, sondern Texte mit vermeintlich passenden Bildern. So ist es S9 wichtig, dass die Karten der Institutionalisierung, in den folgenden Äußerungen ›Weltkarten‹ genannt, nicht nur schriftlich in ihrer Geschichte erwähnt werden, sondern auch visuell abgebildet sind: »Und jetzt (..) wollen wir noch was mit der Weltkarte ja, dass man das auch vielleicht Bilder macht, damit man auch so erzählen kann zum Beispiel, wie es da aussah, wie es auf dem nächsten Bild aussah.« (E1_S_220530_Interviews_Handy) S3, die sich ebenfalls für eine Verknüpfung von Text und Bild hinsichtlich der Karten zur Institutionalisierung ausspricht (E1_S_220530_Interviews_Handy), fordert zudem, dass sich ihre verschriftlichten Informationen zu der Platzierungslogik von Special Olympics »neben das Foto« (E1_S_220607_Interviews_2) von Medaillen schreiben könnte und plädiert folglich für die Verknüpfung von schriftlichen und bildlichen Informationen. Dasselbe Vorgehen zeigt sich ebenfalls in der ›Spiele-Gruppe‹, die auch auf eine Verzahnung von Bildern und Texten aus ist, wie sich aus den Feldnotizen des dritten Tages jener Gruppe ableiten lässt: »Als es um die Bilder geht, die die Gruppe schon in der

vorherigen Woche hat, hängen sich die Schüler*innen ein bisschen daran auf, welchen Text sie den entsprechenden Bildern zuordnen könnten [...].« (E1_220607_Feldnotizen_Spiele)

Die Gruppen wählen Informationen für ihre Geschichten also nicht nur aus, sondern setzen auch verschiedene Medien, überwiegend Text und Bild bzw. Text und Video, miteinander in Verbindung. Darüber hinaus zeigt sich mit der Strukturierung der ausgewählten Informationen ein weiteres Phänomen, das in allen Gruppen zu Tage tritt. In der ›Interviews-Gruppe‹ lassen sich Strukturierungsprozesse der ausgewählten Informationen primär im Zusammenhang mit den Karten zur Institutionalisierung beobachten: S3 und S9 überlegen diesbezüglich, welche Karten sie explizit nehmen und wie anordnen sollten, um die Entwicklung von Special Olympics zu zeigen (E1_S_220607_Interviews_2). Auch in der ›Fernsehen-Gruppe‹ finden sich Strukturierungsprozesse an verschiedenen Stellen des verfügbaren Datenmaterials. In diesen werden (sehr vage) Überlegungen von S10 ersichtlich, der sich beispielsweise überlegt, ob die Teilnehmer:innen- bzw. Athlet:innenzahlen über oder unter den gesammelten Sportarten stehen sollen (E1_S_220607_Fernsehen_Handy_1) und ferner vorschlägt, das »Neue« (E1_S_220607_Fernsehen_Handy_2), obgleich unklar bleibt, was konkret damit gemeint ist, an den Anfang des Textes zu setzen. Wesentlich häufiger zeigen sich Strukturierungsprozesse in der ›Spiele-Gruppe‹ (14 der 18 Kodierungen in der Dimensionierung ›Strukturierung‹), in der insbesondere S11 darum bemüht ist, die verschiedenen ausgewählten Informationen seiner Gruppe in eine für ihn als sinnvoll wahrgenommene Reihenfolge zu bringen. So definiert er zwei zeitliche Fixpunkte, zwischen denen er versucht, verschiedene andere Informationen einzusortieren. Als ersten Fixpunkt macht er die Gründung von Special Olympics aus: »Man könnte ja machen: Zuerst ja die erste Special Olympics kommt, wenn man das so reinschreibt nachher. Wann das das erste Mal war und wann es entstanden ist. Ja. Das wäre gut für oben.« (E1_S_220607_Spiele_Handy) Als zweiten Fixpunkt deklariert er die 2023 in Berlin stattgefundenen Special Olympics, die zum Zeitpunkt der Erhebung, wie bereits erwähnt, noch in der Zukunft lagen: »Meine Idee wäre halt vielleicht unten jetzt nochmal hinschreiben, wann das nächste Spiel stattfindet. Also halt nächstes Jahr Deutschland halt und dann einfach Ende machen.« (E1_S_220607_Spiele_Handy) Zwischen diesen Start- und Endpunkten der Geschichte werden verschiedene andere Informationen gewissermaßen einsortiert (siehe Anhang 39), wobei vor allem mit den Wörtern ›oben‹ oder ›unten‹ bzw. ›über‹ oder ›unter‹ gearbeitet wird. Stellvertretend für dieses Vorgehen steht folgender Auszug aus den Feldnotizen von WH3: »Als es um die Frage geht, an welcher Stelle die die Teilnehmer*innenzahlen auf die Webseite sollen, die S13 und S7 in der vorherigen Woche herausgesucht haben, wird vor allem diskutiert, ob sie über oder

unter die Tabellen zu den internationalen Sommer- und Winterspielen sollen.«
(E1_220607_Feldnotizen_Spiele)

Diese so entstandenen Geschichten werden dann abschließend noch stilistisch bearbeitet bzw. finalisiert. Unterscheiden lässt sich hierbei wiederum in ästhetisierende und überprüfende Praktiken. Ästhetisierende Handlungen finden sich in der ›Fernsehen-Gruppe‹ und ›Spiele-Gruppe‹, während vergleichbare Praktiken in der ›Interview-Gruppe‹ ausbleiben. Sowohl die Schüler:innen der ›Fernsehen-Gruppe‹ als auch die der ›Spiele-Gruppe‹ setzen sich zum Beispiel mit Über- bzw. Unterschriften für ihre Geschichten auseinander, die ihre Darstellungen rahmen sollen. In der ›Fernsehen-Gruppe‹ nimmt in diesen Überlegungen erneut S10 eine gewichtige Rolle ein:

S10: [...] Also (.) WARTE mal. Jetzt komme ich wieder zu. Wenn man Videos hat, bei YouTube zum Beispiel. (..) Wisst ihr, ne? (..) Oder? Dass da meistens noch so eine richtig lange Überschrift steht?

S2: Unter dem Video?

S10: Ja.

WH1: Eine richtig lange?

S10: Ja, sind schon zwei Sätze. [...] Zum Beispiel habe ich auch schon gesehen bei manchen Videos, ich gucke auch sehr viel YouTube zum Beispiel, steht, worum es ungefähr geht.

(E1_S_220607_Fernsehen_Handy_2)

Die von S10 vorgeschlagenen Videobeschreibungen finden tatsächlich Eingang in die fertige Geschichte, wenn auch in sehr verknappter und überschriftartiger Form. Auch in der ›Spiele-Gruppe‹ zeigen sich ästhetisierende Prozesse mittels des Einfügens von Überschriften (z. B. E1_220607_Spiele_Handy), zudem macht sich die Gruppe auch Gedanken über das Design der Texte. So merkt S11 etwa an, dass ein verfasster Text »ein bisschen länger gezogen« (E1_S_220607_Spiele_Handy) sein könnte, an anderer Stelle moniert er, dass ein weiterer Text »viel zu groß« (E1_S_220607) sei und entsprechend angepasst werden müsste. Solche Design-Thematisierungen zeigen sich auch in der ›Fernsehen-Gruppe‹, wie aus den Feldnotizen von WH1 hervorgeht: »Mitglieder der letzteren [Gruppe] denken neben der konkreten Formulierung der Überschriften auch über Fragen des Designs nach, wie die Länge der Überschrift und ihre Schriftgröße.« (E1_220607_Feldnotizen_Fernsehen) Neben ästhetisierenden Praktiken werden zudem überprüfende Handlungen ersichtlich. Gemeint sind hiermit sämtliche Textstellen, in denen Schüler:innen ihre Ergebnisse auf Vollständigkeit bzw. Rechtschreibung hin überprüfen. Besonders häufig tritt dieses Phänomen in der ›Fernsehen-Gruppe‹ auf, bei der insbesondere S10 überprüft, ob sie alle Informationen irgendwo gesichert haben, die sich interessieren:

Also, Fußball haben wir. Schwimmen haben wir so. (5 Sekunden) Basketball haben wir auch, Fußball haben wir, Badminton haben wir. Reiten haben wir noch nicht. [...] Fußball, Handball, Bowlen / Haben wir noch nicht, oder? (4 Sekunden) Bowling. Und Handball haben wir da noch. (...) Das war es. (E1_S_220530_Fernsehen_Handy)

In der ›Spiele-Gruppe‹ zeigen sich vergleichbare Prozesse, wie etwa durch den Versuch der Sicherstellung, dass alle Bilder, mit denen sie gearbeitet haben, vorhanden sind:

S11: Wie viele Bilder haben wir denn, drei Stück oder zwei?

S8: (8 Sekunden) Hier gerade sind nur zwei.

S13: (an S7 gerichtet) Wir hatten zwei, ne? [...]

S7: Ich habe eins. [...]

S11: Also insgesamt fünf Bilder. [...]

S13: Ihr habt ja auch zwei, ne?

S11: Ja, wir haben auch zwei.

(E1_S_220530_Spiele_Handy)

Bezüglich der Rechtschreibprüfung, die ausschließlich im Kontext von kodiertem Datenmaterial der ›Fernsehen-Gruppe‹ ersichtlich wird, heißt es in Feldnotizen jener Gruppe:

Als erstes entscheiden sie sich dafür, die Schreibweise der bereits beim letzten Mal dort aufgeschriebenen Sportarten zu kontrollieren und, falls nötig, auch zu korrigieren. Ich finde, dass sie dabei sehr systematisch vorgehen, indem sie ihre Notizen mit den bisherigen Einträgen auf der Webseite Punkt für Punkt abgleichen, Wörter gegebenenfalls korrigieren und die noch fehlenden ergänzen. (E1_220607_Feldnotizen_Fernsehen)

Die Produktionspraktiken der Schüler:innen der Fluss-Schule können also in Verknüpfungs-, Strukturierungs- und Stilisierungsprozesse untergliedert werden, die allesamt in den drei beobachteten Gruppen ersichtlich werden (Abb. 11). Hinsichtlich der vorgenommenen Verknüpfungen ist vor allem auffällig, dass primär schriftliche Informationen mit visuellen Elementen von den Schüler:innen miteinander in Beziehung gesetzt werden, während im Kontext der Strukturierungsprozesse insbesondere die vorgenommenen zeitlichen Verankerungen mittels der Benennung von Start- und Endzeitpunkten in den konstruierten Geschichten wiederholt beobachtbar sind. Als Stilisierungsprozesse lassen sich wiederum ästhetisierende Praktiken, wie etwa die Anpassung des Designs der gesammelten Informationen auf den jeweiligen Webseiten, oder überprüfende Handlungen, zum Beispiel in Form einer Rechtschreibüberprüfung, beschreiben, die gruppenübergreifend beobachtbar sind.

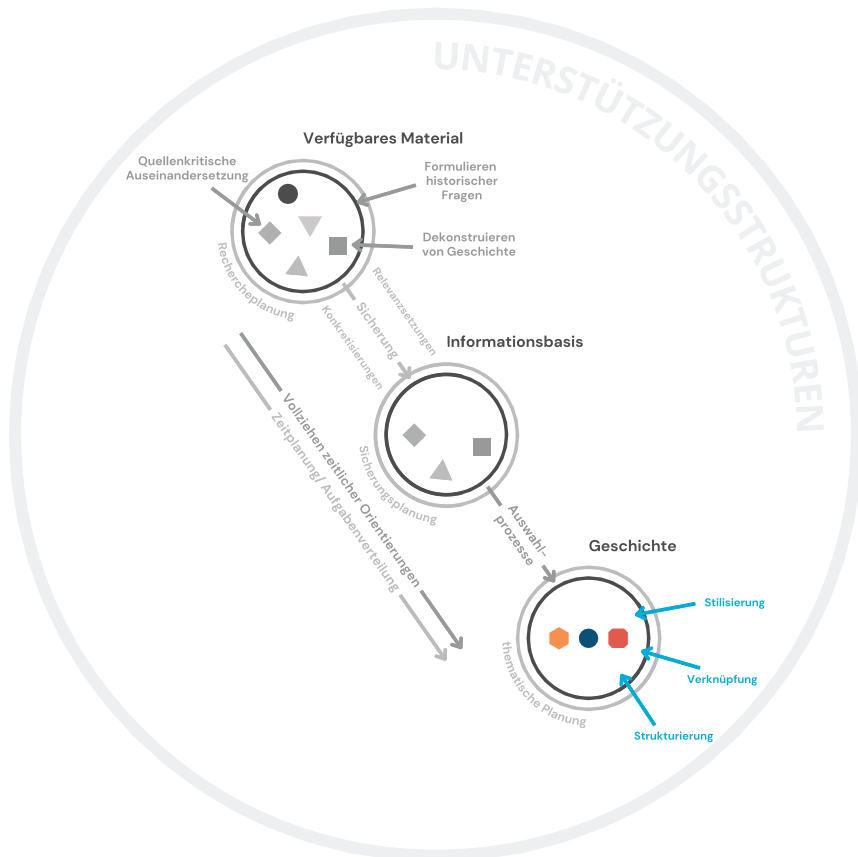


Abb. 11: Visuelle Darstellung der Produktionspraktiken der beobachteten Schüler:innen der Fluss-Schule

4.1.3 Aushandlungsprozesse

Mit Blick auf die Aushandlungsprozesse lässt sich zunächst festhalten, dass insgesamt nur knapp ein Zehntel (10,5 %) aller kodierten performativen Akten des historischen Denkens und sonstigen Handlungen, die im Zusammenhang mit den historischen Konstruktionsprozessen der beobachteten Schüler:innen in der Fluss-Schule stehen, Gegenstand von Diskussionen bzw. Abstimmungen sind. Dabei lassen sich jene Prozesse ausschließlich in den Bereichen ›Methodenkompetenzen‹, ›Arbeitsorganisationen‹ und ›Umgang mit Material‹ feststellen, die respektive 23,76 %, 30,69 % und 45,54 % aller Kodierungen in diesem Kontext ausmachen, wohingegen Handlungen, die dem Bereich ›Recherche‹

zugeordnet werden können, nicht zum Gegenstand von Aushandlungen in der Fluss-Schule werden (Tab. 12).

	›Fernsehen-Gruppe‹	›Interview-Gruppe‹	›Spiele-Gruppe‹	Gesamt
Orientierungskompetenzen (Aushandlungsprozesse)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)
Fragekompetenzen (Aushandlungsprozesse)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)
Methodenkompetenzen (Aushandlungsprozesse)	10,89 % (11)	6,93 % (7)	5,94 % (6)	23,76 % (24)
Sachkompetenzen (Aushandlungsprozesse)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)
Arbeitsorganisation (Aushandlungsprozesse)	10,89 % (11)	14,85 % (15)	4,95 % (5)	30,69 % (31)
Recherche (Aushandlungsprozesse)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)
Umgang mit Informationen (Aushandlungsprozesse)	12,87 % (13)	11,88 % (12)	20,79 % (21)	45,54 % (46)
Gesamt	34,65 % (35)	33,66 % (34)	31,68 % (32)	100 % (101)

Tab. 12: Tabellarische Ergebnisdarstellung des Kodierungsprozesses der Subkategorien der Kategorie ›Aushandlungsprozesse‹ in der Fluss-Schule

Die performativen Akte des historischen Denkens werden, wie gesagt, lediglich im Kontext der beobachtbaren Methodenkompetenzen ausgehandelt und treten hierbei ausschließlich im Zusammenhang mit den bereits skizzierten Auswahlprozessen der Schüler:innen auf. So wird beispielsweise in der ›Fernsehen-

Gruppe« mehrmals darüber abgestimmt, welche Sportarten in ihre Geschichte von den Special Olympics mitaufgenommen werden sollen (z. B. E1_S_220530_Fernsehen_Handy_1 oder E1_S_220607_Fernsehen_Handy_1). Ferner wird in der Gruppe auch die weiter oben skizzierte Ergänzung von (audio-)visuelle Elemente in Form von Bildern oder Videos besprochen. Ein Beispiel für dieses Vorgehen ist der folgende Dialog:

S2: Habt ihr konkrete Sportarten, von denen ihr Videos haben möchtet? Weil es sind ja ganz schön viele.

S10: Fußball auf jeden Fall. Tischtennis würde ich auch sagen.

M1: Aber vielleicht kann ja jeder mal was vorschlagen.

S10: Ja. (an S1 gerichtet) Fangen wir bei dir an.

S1: Vielleicht Tischtennis, oder? [...]

S10: Ja, Tischtennis haben wir. S5, was willst du noch so?

S5: (5 Sekunden) Was haben wir denn noch? Haben wir schon irgendwas?

S10: Ja, Tischtennis haben wir bisher jetzt. Das finde ich nämlich auch interessant, das mal mit reinzunehmen, also echt. Da kann man mal sehen, wie es da so abgeht. (lacht)

S5: Schwimmen?

S10: Schwimmen?

S5: Ja.

(E1_S_220607_Fernsehen_Handy_1)

In der ›Interview-Gruppe« wird ebenfalls einerseits diskutiert, welche der gesicherten Informationen mit in die Geschichte aufgenommen werden sollen und andererseits, welche Elemente noch ergänzt werden müssen. Unter anderem entscheidet die Gruppe gemeinschaftlich darüber, die Karten zur Institutionalisierung mit in ihre Geschichte aufzunehmen und schriftliche Informationen, namentlich die Platzierungslogik, die bereits als Bestandteil der Geschichte deklariert worden waren, durch Fotos zu ergänzen (E1_S_220607_Interviews_2). Auch bei der ›Spiele-Gruppe« zeigen sich Aushandlungsprozesse im Kontext der Auswahl, allerdings fokussieren sich diese ausschließlich auf die Ergänzung der Geschichte durch visuelle Elemente: Mehrmals wird am zweiten Tag der Erhebung darüber diskutiert, welche Bilder bzw. Bildertypen passend für die Geschichte wären (E1_S_220530_Spiele_Handy), in den Feldnotizen wird beispielsweise das Vorgehen von S13 wie folgt beschrieben: »S13 weist bei einer Fotowahl daraufhin, dass das Foto erst noch den anderen gezeigt werden muss und die anderen auch mit der Auswahl einverstanden sein müssen [...].« (E1_220530_Feldnotizen_Spiele)

Während die thematische Planung zu keinem Zeitpunkt zum Gegenstand von Aushandlungen in der Erhebung in der Fluss-Schule wird, zeigt sich im Kontext der arbeitsorganisatorischen Handlungen, dass die anderen beobachtbaren Planungsprozesse zumindest vereinzelt ausgehandelt werden. Unter anderem wird die Rechercheplanung in allen drei Gruppen zum Gegenstand von Dis-

kussions- und Abstimmungsprozessen, wie beispielsweise in der ›Fernsehen-Gruppe‹, die aushandelt, wer sich welches Video anschaut. Zwar beabsichtigt S10 die Rechercheaufgaben ohne weiteren Gruppeninput zu verteilen, muss sein Vorgehen – zumindest am ersten Tag – aber aufgeben, da die anderen Schüler:innen der Gruppe eigene Ideen haben, welches Video sie rezipieren möchten, wie der folgende Ausschnitt illustriert:

S10: [...] S5, dann machst du 2010 zur Not, dann tauschen wir das einmal.

S5: Habe ich aber schon gekuckt.

S2: (...) Ich habe 2005 auch schon gekuckt. (lacht)

S10: Wow, dann bin ich ja der einzige /

S5: Kann ich 2006 machen?

S10: Dann würde ich 2018 nämlich S6 geben, weil das war ja in Deutschland, das ist ja ein bisschen leichter für ihn tatsächlich.

S5: Ja, stimmt.

S10: Dann machst du (...) 2016?

S5: Ja.

S10: Gut, dann machst du 2016. Dann trage ich das einmal ein, dann machst du 2018. (...) Du machst 2016. S1, du machst 2012 noch weiter, ne?

S1: Ja.

(E1_S_220524_Fernsehen_Handy_2)

Auch in der ›Interview-Gruppe‹ wird am ersten Tag als Gruppe darüber entschieden, wer welches Material rezipieren soll. Initiiert von S3, wird darüber gesprochen, wer welches Interview liest bzw. hört. Der Prozess endet mit dem von der Gruppe akzeptierten Vorschlag von S9, die sich dafür ausspricht, dass »jeder [...] eins aus[sucht] und wir hören alle von den, die wir ausgesucht haben« (E1_S_220524_Interviews_Handy). In der ›Spiele-Gruppe‹ lassen sich ebenfalls zwei Aushandlungsprozesse über die Rechercheplanung beobachten, die am zweiten Tag der Erhebung ersichtlich werden. In dem (kurzen) Austausch zwischen S8 und S11 geht es darum, zu klären, ob bzw. inwieweit Wikipedia dazu geeignet ist, weitere Informationen über die Special Olympics herauszufinden:

S8: So, fällt dir noch was ein?

S11: Man könnte ja Wikipedia nochmal drauf gucken, vielleicht ist ja noch mehr.

S8: Stimmt. [...] Ja, das [unbekannte Informationen über Special Olympics] hatten wir schon hier.

S11: (bejahend) Hm.

(E1_S_220530_Spiele_Handy)

Neben den zu beobachtenden Aushandlungsprozessen über die Recherche werden im Kontext der Arbeitsorganisation auch diskursive Auseinandersetzungen mit der Sicherungs- und Zeitplanung ersichtlich. In der ›Fernsehen-Gruppe‹ wird beispielsweise gemeinschaftlich entschieden, dass die Ergebnisse erstmal »auf dem kleinen Zettel« (E1_S_220524_Fernsehen_Handy_2) – und

nicht, wie von LK3 und WH1 nahegelegt, auf einem Plakat – gesammelt werden sollen, S3 und S9 einigen sich in der ›Interview-Gruppe‹ auf einen gemeinsamen Wortlaut, der notiert wird (E1_S_220530_Interviews_Handy), und in der ›Spiele-Gruppe‹ verständigen sich S8 und S11 darauf, die Schreibweise des Namen der Gründerin von Special Olympics, Eunice Kennedy-Shriver, nochmals nachzuschauen, bevor sie diese in ihre Notizen übernehmen (E1_S_220607_Spiele_Handy) Beobachtbare Aushandlungsprozesse im Hinblick auf die Zeitplanung in den drei Gruppen beziehen sich primär auf das gemeinsame Festlegen einer Pausenzeit (z. B. E1_S_220524_Fernsehen_Handy_1 oder auch E1_S_220530_Interviews_Handy). Die Diskussionen und Abstimmungen im Kontext der Aufgabenverteilung konzentrieren sich wiederum stellenweise auf vorgeschlagene Aufgaben von S10, der beispielsweise gerne möchte, dass S1 die Verschriftlichung von Informationen übernimmt (E1_S_220530_Fernsehen_Handy_2) oder S9, die S3 dazu animiert, einen Textabschnitt der Gruppe vorzulesen (E1_S_220524_Interviews_Handy), die erst nach kurzer Rücksprache mit den jeweiligen anderen Schüler:innen akzeptiert und begonnen werden.

Ein ähnlich ausdifferenziertes Bild hinsichtlich der Diskussions- und Abstimmungsprozesse zeigt sich auch im Kontext des Umgangs der Schüler:innen mit Informationen: Die Verarbeitungsprozesse in den Gruppen werden lediglich hinsichtlich der Sicherung zum Gegenstand von Aushandlungen, wobei die Rezeption (eine Kodierung) sowie Konkretisierung (vier Kodierungen) kaum und die Relevanzsetzung gar nicht debattiert werden. Dabei zeigt sich, dass Sicherungsprozesse ausschließlich in der ›Interview-Gruppe‹ und ›Spiele-Gruppe‹ ausgehandelt werden, wohingegen sich in der ›Fernsehen-Gruppe‹ keine solcher diskursiven Praktiken zeigen. S8 und S11 versichern sich beispielsweise bei mehreren Informationsbestimmungen gegenseitig, ob die rezipierten Informationen übernommen werden sollen. Dialoge wie der folgende finden sich am zweiten Erhebungstag mehrmals:

S11: Geschichte der Weltspiele, Sommerspiele, Winterspiele, Angebote, Sportarten. (...) Qualifikation. Das ist ja recht viel. Na ja, hier unten hätte man ja schon Geschichte davon.

S8: (bejahend) Hm.

S11: Das könnten wir nochmal aufschreiben hier. Dass die erste Special Olympics in den USA mit 100 Athleten stattgefunden hat.

S8: Ja. Ich glaube, das wäre auch spannend für die Leute, die auf die Webseite überhaupt aufgehen.

(E1_S_220530_Spiele_Handy)

Die vermehrte diskursive Auseinandersetzung im Kontext der Sicherung wird auch anhand der Feldnotizen von WH3 deutlich, die schreibt: »Sie sprechen sich ab mit Fragen wie ›können wir aufschreiben, oder?‹.« (E1_220530_Feldnotizen_Spiele) Eine ähnliche Form des Absprechens zeigt sich darüber hinaus in der

›Interview-Gruppe«, die, ebenfalls vorrangig am zweiten Erhebungstag, mitunter aushandelt, welche Informationen gesichert werden sollen. So versucht S9 an einer Stelle, die Suchanfrage von S3 zu korrigieren, indem sie sagt: »Da steht ja: Wo waren die ersten Special Olympics?« (E1_S_220530_Interviews_Handy) S3 erklärt daraufhin, dass sie diese Information – und nicht die ursprünglich gesuchte – aufschreiben solle, was wiederum von S4 als sinnvolles Vorgehen bestätigt wird. Noch deutlicher wird der Versuch der Gruppe, die Informationsbestimmung (zumindest teilweise) zu verhandeln, aber in dem folgenden Dialog, in dem es darum geht, welche Informationen über die Gründung von Special Olympics notiert werden sollen:

S9: Ist das jetzt auch wirklich, wo die / Ach, mir egal, ich schreibe das jetzt einfach auf.

S3: Sonst kuck doch mal, meistens /

S9: Naja, da steht 2. August 19. Jahrhundert 68, Washington DC [...]. Oder soll ich das jetzt aufschreiben?

S12: (...) Wurde das jetzt erfunden, oder? [...]

S9: Aber kuck mal, hier steht: Gründerin, Eunice Kennedy-Shriver. Gründung, 2. August 1969. Hauptsitz, Washington. Vermögen, 85 Komma /

S3: Bei mir steht es aber auch schon.

S9: 30 Millionen USD 2012, Einnahmen, 105,5 Millionen USD 2012. Tochtergesellschaften, Special Olympics Columbia.

S3: S9? Ich schreibe das auf, weil bei mir steht es auch. Ich habe auch nochmal gegoogelt.

S9: Okay, dann lass es mal da, dass ich auch aufschreiben kann.

(E1_S_220530_Interviews_Handy)

In der Dimensionierung ›Produktion‹ zeigen sich, wenn auch selten (insgesamt 27 Kodierungen), Diskussions- bzw. Abstimmungsprozesse in allen ausgemachten Praktiken. So werden die Strukturierungsprozesse beispielsweise im Kontext der weiter oben beschriebenen Entscheidung von S3 und S9, wie die Karten der Institutionalisierung in ihrer Geschichte angeordnet sein sollen, zu einem Diskussionsgegenstand:

S9: Erstmal vielleicht das erste, wo noch nichts ist.

WH2: (bejahend) Hm.

S9: Dann das Ende, wo alle Länder mitmachen.

S3: Und dann würde ich noch eins in die Mitte nehmen.

S9: (auf Karte verweisend) Das wäre heute.

S3: Und eins in die Mitte.

(E1_S_220607_Interviews_2)

Die vorgeschlagene Reihenfolge wird später für die Geschichte der Gruppe so übernommen, genauso wie der Vorschlag von S11, an das Ende der Geschichte der ›Spiele-Gruppe‹ die Special Olympics Spiele 2023 in Berlin zu setzen. Grund dafür, so die naheliegende Vermutung, ist die von S13 initiierte Abstimmung darüber, ob der Vorschlag von S11 sinnvoll sei:

S11: (...) Meine Idee wäre halt vielleicht unten jetzt nochmal hinschreiben, wann das nächste Spiel stattfindet. Also halt nächstes Jahr Deutschland halt und dann einfach Ende machen. Also /

S13: (an S7 und S8 gerichtet): Wie findet ihr das?

S8: Yes. Kann man machen.

(E1_S_220607_Spiele_Handy)

Mit Abstimmungsverfahren wird auch in der ›Fernsehen-Gruppe‹ gearbeitet, allerdings im Kontext der Stilisierung, dessen Aushandlung ebenfalls im kodierten Material beobachtbar ist. Die Gruppe ist sich uneinig darüber, ob Überschriften für ihre Geschichte gebraucht werden oder nicht und entscheidet, nachdem S2 für den Gebrauch von Überschriften plädiert hatte, in der Folge per Votum:

S10: (an S6 gerichtet) Möchtest du mit oder ohne? (...) Überschrift.

S6: (6 Sekunden) Ohne.

S10: S5? Mit oder ohne?

S5: Ohne.

S10: Zwei ohne. (an S1 gerichtet) Du?

S1: Mit.

S10: Zwei mit. (auf sich selbst bezogen) Mit. Drei gegen zwei. Machen wir.

(E1_S_220607_Fernsehen_Handy_2)

Ob bzw. inwieweit Überschriften genutzt werden sollen, wird auch in der ›Spiele-Gruppe‹ verhandelt, wie WH3 in ihren Feldnotizen festhält:

Als ich auf den Zettel verweise, auf dem die Schüler*innen eine Überschrift für ihren Teil der Webseite notieren können, greift S11 die Idee von S8 bzgl. der Überschrift auf, die S8 in der Einführungsrunde auf M1 s Nachfrage hin in den Raum geworfen hatte. Er fragt S8 direkt nach der Idee und fragt im Anschluss auch die beiden Mädchen, ob sie noch andere Vorschläge haben.

(E1_220607_Feldnotizen_Spiele)

Ebenso wird die Verknüpfung von Informationen zum Aushandlungsgegenstand. In der ›Interview-Gruppe‹ wird etwa darüber debattiert, ob die aufgenommenen Podcasts nacheinander laufen oder zusammengeschnitten werden sollen (E1_S_220607_Interviews_2) und in der ›Spiele-Gruppe‹ wird beispielsweise über eine mögliche Verbindung von Text und Bild diskutiert (E1_S_220607_Spiele_Handy). Aushandlungsprozesse, die im Zusammenhang von der Verknüpfung von Informationen stehen, finden sich in der ›Fernsehen-Gruppe‹ hingegen nicht.

Somit lässt sich festhalten, dass viele, aber nicht alle beobachtbaren Praktiken der Schüler:innen der Fluss-Schule vereinzelt ausgehandelt werden (Abb. 12). Recherchehandlungen werden etwa ebenso wenig diskutiert bzw. abgestimmt wie die überwiegende Anzahl der ersichtlichen performativen Akte des histori-

schen Denkens. Lediglich die weiter oben skizzierten Auswahlprozesse werden zum Gegenstand von Aushandlungsprozessen, in denen einerseits über die Aufnahme von bereits gesicherten Informationen und andererseits über die Ergänzung nicht-schriftlicher Elemente in die konstruierten Geschichten teilweise gemeinschaftlich entschieden wird. Zudem werden arbeitsorganisatorische Prozesse – mit Ausnahme der thematischen Überlegungen – in allen Gruppen abgestimmt, im Zusammenhang mit den beobachtbaren informationsverarbeitungs- und produktionsspezifischen Handlungen werden Aushandlungen primär in den Bereichen der Sicherung, Verknüpfung, Strukturierung und Stilisierung ersichtlich.

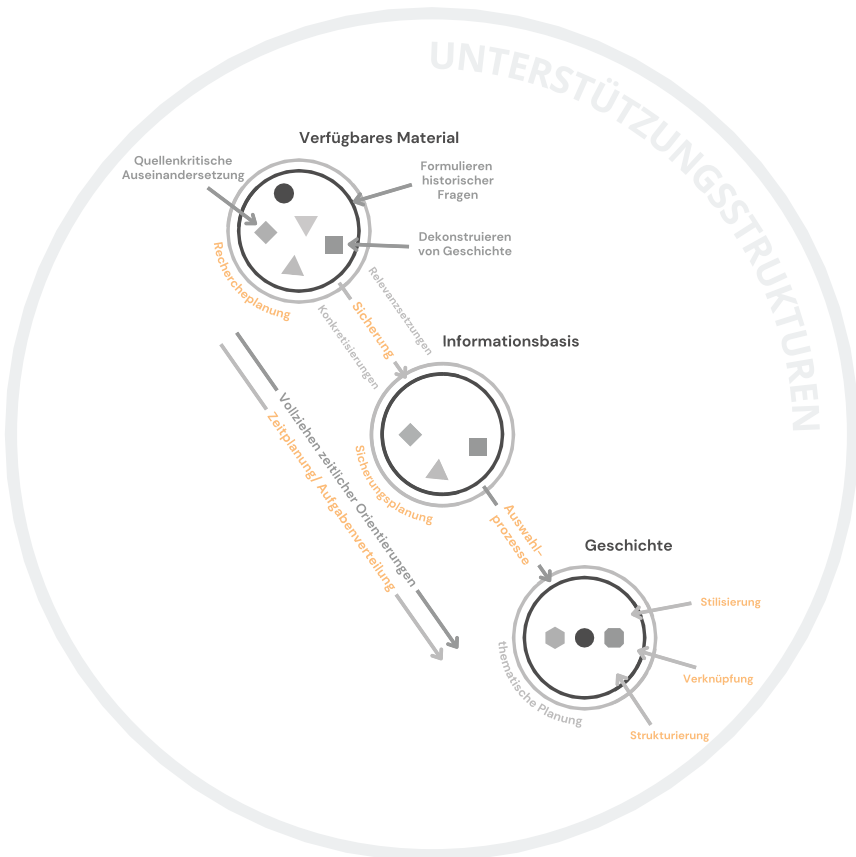


Abb. 12: Visuelle Darstellung der Aushandlungsprozesse der beobachteten Schüler:innen der Fluss-Schule

4.1.4 Unterstützung

Bei näherer Betrachtung der personellen Unterstützungsstrukturen zeigt sich, dass diese in nahezu allen beschriebenen Teilbereichen der Handlungsweisen der Schüler:innen, die im Zusammenhang mit den historischen Konstruktionsprozessen stehen, nachvollziehbar sind (Tab. 13). Ferner wird offenkundig, dass in der umgesetzten inklusiven Lernumgebung nicht nur geschichtsspezifische Unterstützungsstrukturen eine Rolle spielen, sondern auch lernumgebungs-spezifische, die mehr als ein Viertel (27,11 %) aller kodierten Textstellen im Datenmaterial der Fluss-Schule ausmachen.

	›Fernsehen-Gruppe‹	›Interview-Gruppe‹	›Spiele-Gruppe‹	Gesamt
Historisches Denken (Unterstützung)	2,55 % (19)	1,07 % (8)	3,49 % (26)	7,12 % (53)
Handlungen (Unterstützung)	17,99 % (134)	15,03 % (112)	30,74 % (229)	63,76 % (475)
Aushandlungsprozesse (Unterstützung)	0,54 % (4)	0 % (0)	1,48 % (11)	2,01 % (15)
lernumgebungs-spezifische Unterstützung	12,21 % (91)	6,71 % (50)	8,19 % (61)	27,11 % (202)
Gesamt	33,29 % (248)	22,82 % (170)	43,88 % (327)	100 % (745)

Tab. 13: Tabellarische Ergebnisdarstellung des Kodierungsprozesses der Subkategorien der Kategorie ›Unterstützung‹ in der Fluss-Schule

Mit Hinblick auf die Unterstützung des historischen Denkens zeigt sich, dass insbesondere die bereits mehrmals thematisierten Auswahlprozesse vom unterstützenden Personal angeregt werden (sollen) (Tab. 14).

	›Fernsehen-Gruppe‹	›Interview-Gruppe‹	›Spiele-Gruppe‹	Gesamt
Orientierungskompetenzen (Unterstützung)	3,77 % (2)	0 % (0)	3,77 % (2)	7,55 % (4)

(Fortsetzung)

	›Fernsehen-Gruppe‹	›Interview-Gruppe‹	›Spiele-Gruppe‹	Gesamt
Fragekompetenzen (Unterstützung)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)
Methodenkompetenzen (Unterstützung)	32,08 % (17)	15,09 % (8)	45,28 % (24)	92,45 % (49)
Sachkompetenzen (Unterstützung)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)
Gesamt	35,85 % (19)	15,09 % (8)	49,06 % (26)	100 % (53)

Tab. 14: Tabellarische Ergebnisdarstellung des Kodierungsprozesses der Subkategorie ›Historisches Denken‹ der Hauptkategorie ›Unterstützung‹ in der Fluss-Schule

Dabei wird in allen Gruppen insofern ein vergleichbares Muster ersichtlich, als dass die unterstützenden Personen danach fragen, welche spezifischen Informationen in die Geschichte mitaufgenommen bzw. ob die schon vorhandenen Informationen noch durch weitere ergänzt werden sollen (z. B. E1_S_220607_Fernsehen_Handy_2; E1_S_220607_Interviews_2; E1_S_220607_Spiele_Handy). In ihren Feldnotizen berichtet WH1 beispielsweise von M1, der die ›Fernsehen-Gruppe‹ fragt, »was sie dort [auf der Webseite] einbringen möchten« (E1_220530_Feldnotizen_Fernsehen), WH3 beschreibt ihre Unterstützungsangebote an die ›Spiele-Gruppe‹ folgendermaßen: »Da habe ich dann am Ende auch noch mal gefragt, ob sie die auch noch irgendwie einbinden wollen auf die Seite, weil vorher nur die Ergebnisse von den beiden Jungs drauf waren, oder nicht.« (I_WH3) M1 unterstützt die Gruppen mitunter auch durch vermeintlich beiläufige Hinweise, um historische Denkprozesse zu evozieren, beispielsweise durch Rückfragen, ob »Bowling auch eine Sportart von Special Olympics« (E1_S_220607_Fernsehen_Handy_1) sei oder »wann es zu viele Videos werden würden« (E1_220607_Feldnotizen_Fernsehen) auf der Webseite. Weitaus weniger präsent in der Erhebung an der Fluss-Schule sind Unterstützungsangebote, die auf die anderen Kompetenzbereiche abzielen, lediglich mit Hinblick auf die Orientierungskompetenzen zeigen sich vereinzelte Anregungen von M1, der zum Beispiel folgenden Dialog mit S8 führt:

S8: In Deutschland steht einfach mal nichts.

M1: Gar nichts?

S8: Nö, gar nix.

M1: Warum? Warum steht da nichts? Idee?

S8: Weil das nicht stattgefunden hat irgendwie?

M1: Sondern? (..) Kuck mal auf die Jahreszahl.

S8: (...) 2023. (lacht) Ja, war ja noch nicht. (lacht)

(E1_S_220530_Spiele_Handy)

Ein Großteil der kodierten Textstellen im Kontext der ausgemachten Unterstützungsangebote bezieht sich jedoch auf die Praktiken der Schüler:innen, die nicht dem historischen Denken zugeordnet worden sind. Dabei zeigt sich, dass Unterstützung vor allem in den Bereichen der Arbeitsorganisation und im Umgang mit Informationen angeboten bzw. gefordert wird, wohingegen die Schüler:innen mit Bezug zu ihren Recherchetätigkeiten zwar tages- und gruppenübergreifend unterstützt werden, hier jedoch eine niedrigere Frequenz der vergebenen Codes erkennbar ist (Tab. 15).

	›Fernsehen-Gruppe‹	›Interview-Gruppe‹	›Spiele-Gruppe‹	Gesamt
Arbeitsorganisation (Unterstützung)	11,37 % (54)	8,21 % (39)	20,21 % (96)	39,79 % (189)
Recherche (Unterstützung)	3,79 % (18)	4,42 % (21)	4,63 % (22)	12,84 % (61)
Umgang mit Informationen (Unterstützung)	13,05 % (62)	10,95 % (52)	23,37 % (111)	47,37 % (225)
Gesamt	28,21 % (134)	23,58 % (112)	48,21 % (229)	100 % (475)

Tab. 15: Tabellarische Ergebnisdarstellung des Kodierungsprozesses der Subkategorie ›Handlungen‹ der Hauptkategorie ›Unterstützung‹ in der Fluss-Schule

In der Arbeitsorganisation entfällt der Großteil der Kodierungen auf die Recherche- und Sicherungsplanung sowie die Aufgabenverteilung, 154 der insgesamt 189 Kodierungen entfallen auf diese Dimensionierungen (81,5 %). Mit Hinblick auf thematische Planungsprozesse werden lediglich wenige Unterstützungsprozesse sichtbar (sechs Kodierungen), anhand derer primär die Rolle von M1 in der Themenfindung der ›Fernsehen-Gruppe‹ offenkundig wird. Wie erwähnt, einigt sich die Gruppe am zweiten Tag auf eine Auseinandersetzung mit den Special Olympics in Kiel 2018. Dieser Prozess wird maßgeblich von M1 initiiert, wie der folgende Textausschnitt verdeutlicht:

M1: Okay, jetzt als Vorschlag. Du hast gesagt, Kiel ist eigentlich ein spannendes Thema für euch.

S10: Ja.

M1: Dann versucht doch noch mal, irgendwie alles herauszufinden, was ihr über die Kieler Special Olympics, also ein Vorschlag, ihr könnt sagen, das macht ihr nicht, aber versucht doch mal alles rauszufinden, was ihr über die Kieler Special Olympics rausfinden könnt. Und dann könnt ihr hier gucken und euch die Sachen angucken. Vielleicht wissen ja auch welche aus den anderen Gruppen Bescheid, dass die unterstützen können.

(E1_S_220530_Fernsehen_Handy_1)

Vergleichbare Vorschläge für das Vorgehen der Schüler:innen seitens der unterstützenden Personen zeigen sich auch im Kontext der Zeitplanung. Hier geht es insbesondere um das Festlegen von Pausenzeiten und die Bestimmung von Längen der Erarbeitungsphasen. So schlagen unterschiedliche Lehrkräfte, wissenschaftliche Hilfskräfte und die Moderatoren an allen drei Erhebungstagen vor, den Arbeitsprozess durch Pausen zu unterbrechen. LK3 erklärt der ›Fernsehen-Gruppe‹ am ersten Tag beispielsweise, dass sie »auch noch eine Pause machen« (E1_S_220524_Fernsehen_Handy_1) dürfen, M1 formuliert als Frage an die gleiche Gruppe am zweiten Tag »Ihr denkt an eure Pause?« (E1_S_220530_Fernsehen_Handy_1) und WH3 erklärt der ›Spiele-Gruppe‹, dass sie eine Pause machen können, »wann ihr wollt.« (E1_S_220530_Spiele_Handy) Weniger als Anregungen, denn mehr als Setzungen sind wiederum die Hinweise zur (noch verbleibenden) Dauer der Erarbeitungsphasen zu verstehen, die sich ebenfalls in allen Gruppen tagesübergreifend zeigen. Besonders deutlich wird das an der Vorgehensweise von LK1 am ersten Tag, die der ›Spiele-Gruppe‹ Folgendes mitteilt: »Ich würde jetzt sagen, bis zehn nach elf bearbeitet ihr mal eure Texte und dann könnt ihr schon mal ein bisschen gucken, was ihr so auf ein Papier bringen könnt.« (E1_S_220524_Spiele_Handy) In der ›Interview-Gruppe‹ gibt M1 am zweiten Tag den Hinweis, dass die Gruppe »heute gar nicht mehr SO viel Zeit« hätte und sie planen sollten, wie »es nächste Woche weiter geht.« (E1_S_220530_Interviews_Handy) Und in der ›Fernsehen-Gruppe‹ schlägt M1 den Schüler:innen am dritten Erhebungstag vor, einen Plan zu machen, damit sie wissen, was sie »heute alles machen« (E1_S_220607_Fernsehen_Handy_1) könnten. Hinsichtlich der Rechercheplanung zeigen sich zwei zu unterscheidende Vorgehensweisen der unterstützenden Personen. Einerseits assistieren sie den Schüler:innen dabei, eine Auswahl zu treffen, welches Material sie rezipieren wollen. So weisen M1, LK1 und WH2 die Schüler:innen beispielsweise an unterschiedlichen Zeitpunkten des ersten Erhebungstages darauf hin, dass es auch QR-Codes gibt, die gescannt werden können (E1_S_220524_Spiele_Handy; E1_S_220524_Interviews_Handy), WH3 erklärt den Schüler:innen S7 und S13, dass sie sich sowohl Fotos über die Special Olympics anschauen als auch Informationen zu diesen googlen können (E1_S_220530_Spiele_Handy) und LK3 bestärkt S6 darin, sich ein Video anzuschauen, da er sich »richtig gut« (E1_S_220524_Fernsehen_Handy_1) Sachen merken könne. Andererseits unterstützen

die Lehrkräfte, Moderatoren und wissenschaftlichen Hilfskräfte dabei, Wege zu finden, um an spezifische Informationen heranzukommen, nach denen die Schüler:innen auf der Suche sind. Ein Beispiel für dieses Verhalten der unterstützenden Personen ist am ersten Erhebungstag LK3, der die ›Fernsehen-Gruppe‹ mehrmals darin unterstützt, eine Möglichkeit zu finden, fehlende bzw. nicht bekannte Informationen mittels Recherchetätigkeiten zu erschließen. Zum Beispiel assistiert er der Gruppe dabei, einen Plan zu entwickeln, wie fehlende Informationen auf Basis ihres ausgewählten Vorgehens erschlossen werden könnten:

LK3: Ihr habt doch die Möglichkeit, das war doch der Gedanke, den du geäußert hast, erst mal ein paar Videos anzugucken. Und das ist nur ein Vorschlag, eine Idee. Wenn jetzt zum Beispiel S6 sagt, 2018 war das in Kiel und ihr seid euch unsicher, habt ihr doch bestimmt eine Möglichkeit /

S10: Das nochmal anzugucken, ja richtig.

LK3: Genau [...].

(E1_S_220524_Fernsehen_Handy_1)

An anderer Stelle animiert er die Gruppe dazu, die weiter oben beschriebene Unsicherheit hinsichtlich der Verortung der Stadt Toronto dadurch aufzulösen, indem die Schüler:innen nach dieser googlen sollen (E1_S_220524_Fernsehen_Handy_1). Den Vorschlag, fehlende Informationen zu googlen, unterbreitet auch WH3 in der ›Spiele-Gruppe‹ am dritten Erhebungstag. Vermehrt weist sie die Schüler:innen darauf hin, die iPads zu benutzen, um rauszubekommen, ob es sich bei einzelnen nationalen Special Olympics Spielen, mit denen sich die Gruppe im Verlauf der Erhebung befasst hat, um Sommer- oder Winterspiele handelt:

WH3: Okay. (10 Sekunden) Dann sind es jetzt noch 2002, 2010 und 2012.

S11: (in iPad tippend, flüsternd) 2002.

WH3: Wenn ihr die gleichen Jahre übernehmen wollt. (58 Sekunden, an Gruppe gerichtet) Ihr habt ja noch ein zweites iPad, ne.

S8: (... , an S8 gerichtet) Warum guckst du mich jetzt auf einmal so [an]?

WH3: (7 Sekunden) Euch fehlen noch drei Jahreszahlen. Wenn ihr das so aufteilen wollt. (E1_S_220607_Spiele_Handy)

Die am häufigsten kodierte Dimensionierung im Rahmen der Unterstützungsangebote hinsichtlich der Arbeitsprozessplanung ist die der ›Sicherungsplanung‹ (insgesamt 74 Kodierungen). Dabei lassen sich erneut zwei verschiedene Arten von Unterstützung ausmachen. Zum einen finden sich tages- und gruppenübergreifend Hinweise der unterstützenden Personen bezüglich der Notwendigkeit, erarbeitete Ergebnisse zu sichern. Aufforderungen, wie die von LK2 am ersten Tag in der ›Interview-Gruppe‹, sich kurz zu überlegen, wie »ihr das vorstellen wollt, was ihr gemacht habt« (E1_S_220524_Interviews_Handy), lassen

sich vermehrt nachvollziehen (z. B. E1_S_220530_Fernsehen_Handy_1; E1_S_220530_Spiele_Handy; E1_S_220607_Fernsehen_Handy_1), teilweise wird den Schüler:innen auch nahegelegt, die Informationen auf für sinnvollen befundenen Formaten, etwa Plakaten, zu sichern (E1_S_220524_Fernsehen_Handy_2). Noch häufiger sind jedoch Unterstützungsangebote beobachtbar, die auf die Strukturierung der zu sichernden Informationen abzielen. Dies wird insbesondere am ersten Tag in der ›Spiele-Gruppe‹ offensichtlich: Knapp die Hälfte der zugeordneten Kodierungen finden sich in Materialien wieder, die im Rahmen des ersten Erhebungstages in dieser Gruppe entstanden sind (34 Kodierungen der insgesamt 74 kodierten Textstellen), ein Großteil davon lässt sich als Strukturierungswunsch der unterstützenden Personen deklarieren. Der Grund hierfür sind die konstanten Aufforderungen von LK1, die herausgearbeiteten Informationen ihren Vorstellungen entsprechend auf einem Plakat zu sichern; ein Vorgehen, das von WH1 in ihren Feldnotizen an mehreren Stellen als »Lehrkraftlenkung« (E1_220524_Feldnotizen_Spiele) charakterisiert wird. LK1 macht der Gruppe immer wieder konkrete Vorschläge, wie die Informationen am besten auf einem Plakat, das sie selbst als sinnvolles Medium zur Sicherung der Informationen bewertet, visualisiert werden könnten. Ein repräsentatives Beispiel für das Handeln von LK1 ist ihre folgende Äußerung:

Ihr könnt einmal das, was FSJ1 [Pseudonym des teilnehmenden FSJlers am ersten Erhebungstag] vorgeschlagen hat oder was ihr da auch an der Tafel seht, dass ihr in die Mitte, sozusagen das, was du eben rausgefunden hast, S7. Du hast rausgefunden, es geht um die Special Olympics, dass ihr das in die Mitte schreibt und dann könnt ihr ja mal gucken, wo haben die eigentlich überall stattgefunden? Dann kann man das ja vielleicht rundum schreiben. (E1_S_220524_Spiele_Handy)

Die Vorschläge von LK1 werden allesamt übernommen, folglich entsteht ein Plakat, das insbesondere den Vorstellungen der Lehrkraft entspricht, wie diese auch im Interview erklärt: »Und dann natürlich bei der Präsentation. Da waren wir natürlich voll, oder ich insbesondere, im Lehrer-Modus: ›Okay, da soll gleich was erzählt werden. Wie haben wir das noch gemacht? Wie geht ein Plakat?‹ So, und das haben wir natürlich auch verbal formuliert.« (I_LK1) Wenngleich die Quanti- und Qualität der Strukturierungshinweise am ersten Tag in der ›Spiele-Gruppe‹ ein Novum darstellt, das in anderen Gruppen oder Tagen nicht im gleichen Ausmaß beobachtbar ist, spielen Hilfsangebote für eine als sinnvoll wahrgenommene Strukturierung von unterstützenden Personen auch in anderen Kontexten eine Rolle. M1 rät S7 und S13 beispielsweise dazu, erst »die Jahreszahl und dann die Sportler« (E1_S_220530_Spiele_Handy) aufzuschreiben und WH3 bittet die Gruppe, die Informationen über ein ausgewähltes Bild so zu notieren, dass »ihr nächste Woche noch wisst, welches Bild ihr meint« (E1_S_220530_Spiele_Handy). In der ›Fernsehen-Gruppe‹ und ›Interview-Gruppe‹ sind solche

Strukturierungshinweise weniger beobachtbar, zeigen sich aber auch im kodierten Material (z. B. E1_S_220607_Fernsehen_Handy_1 oder E1_S_220607_Interviews_2). Bei Betrachtung der kodierten Textstellen im Zusammenhang mit der Aufgabenverteilung zeigt sich, dass assistierende Handlungen insbesondere von M1 ausgehen, der den Schüler:innen dabei hilft, vermeintlich passende Rollen im Arbeitsprozess einzunehmen. Dies wird unter anderem im Kontext der von S10 ausgeübten Moderationsrolle ersichtlich, die weiter oben bereits angesprochen wurde. S10 bekommt am ersten Erhebungstag von M1 die Aufgabe zugewiesen, die Ergebnissammlung seiner Gruppe zu koordinieren. Konkret bittet er S10, »ein bisschen [zu] moderieren und zusammen[zu]fassen«, um herauszubekommen, was »die [Schüler:innen] herausgefunden haben« (E1_S_220524_Fernsehen_Handy_1). Eine vergleichbare Rollenzuweisung versucht M1, wie bereits in Kapitel 4.1.2 angesprochen, auch in der ›Spiele-Gruppe‹ anzubringen, indem er S7 und S13 dazu animiert, »ein bisschen zu moderieren« (E1_S_220530_Spiele_Handy), allerdings entfaltet der Vorschlag von M1 nicht seine Wirkung: Weder S7 noch S13 stehen mit dem Code ›Aufgabenverteilung‹ an irgendeiner Textstelle in Verbindung, vielmehr ist es S11, der diese Rolle später übernimmt, wie WH3 in ihrem Interview erklärt: »Irgendwann hat es [das Moderieren] S11 dann gemacht, vor allen Dingen am dritten Tag.« (I_WH3) Die Unterstützungsangebote hinsichtlich der Moderation der Gruppen erstreckt sich allerdings nicht nur auf die (versuchte) Rollenbestimmung von M1, sondern auch auf Übernahmen dieser Rollen durch die wissenschaftlichen Hilfskräfte, die, wie bereits angesprochen, vor allem am zweiten und dritten Tag zunehmend von einer beobachtenden in eine unterstützende Rolle wechseln. Sowohl WH2 als auch WH3 charakterisieren ihre Aufgaben ab Erhebungstag zwei als das Moderieren bzw. Anleiten der Gruppen, WH2 erklärt beispielsweise, dass sie sich »so ein bisschen in der Verantwortung [sah], das dann eben auch zu moderieren und eben auch ein bisschen lösungsorientiert zu gestalten« (I_WH2), an späterer Stelle des Interviews beschreibt sie sich selbst als einen »Mikromoderator« (I_WH2). Noch deutlicher wird WH3, die sich folgendermaßen äußert:

Und als die Lehrkräfte dann weggefallen sind, am zweiten und dritten Tag, eigentlich waren sie an beiden Tagen nicht mehr so richtig involviert, hat sich das so ein bisschen geändert. Also da habe ich ein bisschen versucht, mich von M1 s Moderationsrolle, was ich da mitbekommen habe, inspirieren zu lassen. Und Anregungen möglichst weit zu formulieren: »Also ihr könnt, wenn ihr Bilder haben wollt, im Internet suchen, ihr könnt hier in den Materialien suchen, ihr könnt machen, was ihr wollt.« (I_WH3)

Ein Übernehmen von Rollen, die die Schüler:innen einnehmen, zeigt sich in anderen Kontexten nicht, sehr wohl aber punktuelle Hilfestellungen bei den Zuweisungen bestimmter Rollen bzw. Aufgaben an ausgewählte Schüler:innen. So schlägt M1 beispielsweise in der ›Fernsehen-Gruppe‹ und ›Spiele-Gruppe‹

einzelnen Schüler:innen definierte Rechercheaufträge vor: S2, S5 und S6 sollen demnach etwa nach passenden Videos zu jeweils einer Sportart suchen (E1_220607_Fernsehen_Handy_1), in der ›Spiele-Gruppe‹ macht M1 wiederum den Vorschlag, dass S7 und S13 das mitgebrachte Material sichten, um Teilnehmer:innenzahlen zu sondieren, während S8 und S11 im Internet nach dem Gründungsdatum von Special Olympics International suchen sollen (E1_S_220530_Spiele_Handy). In der ›Fernsehen-Gruppe‹ eruieren sowohl M1 als auch WH1 zusammen mit den Schüler:innen, wer konkret Ergebnisse notieren kann (E1_S_220530_Fernsehen_Handy_2; E1_S_220607_Fernsehen_Handy_1) und LK3 unterstützt S10 dabei, den Sammlungsprozess der Ergebnisse dem Rezeptions-tempo der Schüler:innen anzupassen (E1_S_220524_Fernsehen_Handy_1).

Wie bereits in Kapitel 4.1.2 thematisiert, zeigt sich Unterstützung für die Schüler:innen im Bereich der Recherche im kodierten Material der Fluss-Schule seltener als in den anderen beiden Subkategorien. Nur vereinzelt werden die Schüler:innen in der Auseinandersetzung mit Quellen und Darstellungen unterstützt, im Kontext der Auseinandersetzung der Videos und Audios beispielsweise primär dabei, diese überhaupt erst abspielen zu können (z.B. E1_S_220524_Fernsehen_Handy_1 oder E1_S_220524_Interviews_Handy). Auch in Rechercheprozessen, die sich auf Bilder konzentrieren, wird nur gelegentlich assistiert, etwa indem LK1 S7 und S13 gezielt zu ihrer Wahrnehmung der Athlet:innen von Special Olympics befragt (E1_220524_Feldnotizen_Spiele) oder die Schüler:innen S3 und S4 ihrem Mitschüler S14 nahelegen, sich einen bestimmten Kartenabschnitt der Karten zur Institutionalisierung anzuschauen, damit dieser nachvollziehen kann, womit sich die Gruppe während seiner Abwesenheit beschäftigt hat (E1_S_220524_Interviews_Handy). Bei der Beschäftigung mit Textmaterialien und Googleeinträgen werden hingegen häufiger Unterstützungsangebote ersichtlich. Insbesondere LK1 bemüht sich am ersten Erhebungstag in der ›Spiele-Gruppe‹ darum, dass die Schüler:innen von ihr als sinnvoll deklarierte Informationen rezipieren. Beispielsweise bittet sie S7, nochmals ihren Text genauer auf Sportarten hin zu untersuchen, weil sie diese »auch ganz interessant« (E1_S_220524_Spiele_Handy) finden würde. An anderer Stelle bittet sie S11, den Zeitraum der Special Olympics Spiele in Berlin 2000 rauszufinden, und regt S8 dazu an, die Teilnehmer:innenzahlen in seinem Text ausfindig zu machen (E1_S_220524_Spiele_Handy). Weniger zielgerichtet, aber dennoch auf die Beschäftigung mit Texten fokussiert, zeigen sich auch Unterstützungsangebote von LK3 in der ›Fernsehen-Gruppe‹ (E1_S_220524_Fernsehen_Handy_2) und WH2 in der ›Interview-Gruppe‹ (z.B. E1_S_220607_Spiele_Handy), die den Schüler:innen dabei helfen, Informationen, die diese suchen, in den vorliegenden Texten zu lokalisieren.

Im Zusammenhang mit der Unterstützung, die sich in der Dimensionierung ›Umgang mit Informationen‹ verorten lässt, ist zunächst festzuhalten, dass diese

bei den Handlungen, die der Verarbeitung zugeordnet werden, knapp doppelt so häufig auftritt (insgesamt 145 Kodierungen) wie bei den Praktiken, die im Kontext der Produktion stehen (insgesamt 68 Kodierungen). Mit Hinblick auf die Rezeption werden die Schüler:innen insbesondere dann unterstützt, wenn Wörter oder Begriffe unklar bleiben. So weist M1 in der ›Fernsehen-Gruppe‹ beispielsweise S10 darauf hin, dass der von ihm verwendete Begriff ›Religion‹ nicht in dem von S10 rezipierten Video genannt wird, sondern es sich vielmehr um den Begriff ›Region‹ handelt (E1_S_220524_Interviews_Handy). In der ›Spiele-Gruppe‹ hilft M1 wiederum S8 dabei, den Begriff ›Athleten‹ zu klären (E1_S_220524_Spiele_Handy) und in der ›Interview-Gruppe‹ erklärt M2 auf Rückfrage von S9, was der Unterschied zwischen ›Disziplinen‹ und ›Sportarten‹ ist (E1_S_220530_Interviews_Handy). Darüber hinaus erfragen die Schüler:innen auch die Bedeutung mehrerer Abkürzungen, wie beispielsweise ›DOSB‹ (E1_S_220524_Interviews_Handy), ›SOD‹ (E1_S_220524_Interviews_Handy) oder ›NA‹ (E1_S_220607_Interviews_1). Zudem werden die Schüler:innen in den weiter oben beschriebenen Sammlungsprozessen, in denen rezipierte Informationen gegenseitig vorgestellt werden, unterstützt, wie etwa von LK1 (E1_S_220524_Spiele_Handy) LK3 (E1_S_220524_Fernsehen_Handy_1 und E1_S_220524_Fernsehen_Handy_2), WH1 (E1_S_220607_Fernsehen_Handy_2) und WH3 (E1_S_220530_Spiele_Handy und E1_S_220607_Spiele_Handy). Hinsichtlich der angebotenen Unterstützung bei der Sicherung von Informationen entfallen – bis auf zwei Ausnahmen (E1_S_220530_Fernsehen_Handy_2 und E1_S_220607_Interviews_1) – sämtliche Kodierungen auf die ›Spiele-Gruppe‹. Insbesondere am ersten Erhebungstag wurden verhältnismäßig viele Textstellen kodiert; ein Umstand, der auf das bereits im Kontext der Sicherungsplanung thematisierten Vorgehen von LK1 zurückzuführen ist: Nicht nur legt sie den Schüler:innen nahe, wie sie die herausgesuchten Informationen sichern sollen, sondern gibt an vielen Stellen selbst vor, welche Informationen überhaupt von scheinbarer Relevanz für die Geschichte der Special Olympics sind. Immer wieder fordert sie die schreibenden Personen (wahlweise S13, S11 oder FSJ1) auf, nach dialogischer Klärung mit den Schüler:innen Informationen aufzuschreiben. Folgendes Gespräch zwischen S11 und ihr steht repräsentativ für ihre Art des Handelns:

LK1: (an S11 gerichtet) Was meinst du? Was sagt uns das, wenn wir das hören, diese großen Zahlen, S11?

S11: Dass sehr viele Leute drauf Lust hatten da.

LK1: Richtig. Genau. Wollen wir das einfach aufschreiben?

S11: Ja.

(E1_S_220524_Spiele_Handy)

Vereinzelnd übernimmt sie die Aufgabe der Sicherung von Informationen jedoch auch vollends allein, wie folgendes Beispiel aufzeigt: »Okay. Ja, das war auch wichtig, was du [S8] gesagt hast. Bundesweit. Ich mache erstmal nur ›SP‹ für die Olympics. Und das sollen ja 40.000 Menschen sein. Habe ich auch nicht gemacht. Ich mache hier mal so einen Mannequin hin, dann weißt du, was das sein soll.« (E1_S_220524_Spiele_Handy) Ein vergleichbares Auftreten von unterstützenden Personen zeigt sich mit Blick auf die Relevanzsetzungen der Schüler:innen nicht. Zwar werden auch im Kontext der Bewertung von Informationen Versuche der unterstützenden Personen ersichtlich, zusammen mit Schüler:innen zur Einschätzung von rezipierten Informationen zu gelangen, allerdings geschieht dies überwiegend dialogisch. Unterstützung diesbezüglich sind nur in der ›Fernsehen-Gruppe‹ sowie ›Spiele-Gruppe‹ beobachtbar, etwa wenn WH1 oder M1 Schüler:innen explizit fragen, was ihnen »besonders wichtig« (E1_S_220524_Fernsehen_Handy_2) bzw. »was das Wichtigste von dem Blatt« (E1_S_220524_Spiele_Handy) sei. Auffällig ist, dass die Relevanzsetzungen von den Schüler:innen überwiegend mittels Fragen der unterstützenden Personen eingeleitet werden, die explizit danach fragen, ob die Schüler:innen bestimmte Informationen besonders spannend oder interessant finden. Dieses Vorgehen zeigt sich nicht nur im Verhalten von M1 (z. B. E1_S_220530_Fernsehen_Handy_1), sondern auch bei WH3, die ihrer Gruppe unter anderem Folgendes am zweiten Erhebungstag vorschlägt:

Gibt es vielleicht irgendetwas, was ihr als Gruppe spannend findet? Vielleicht könnt ihr euch ja mal darüber unterhalten. (...) Entweder, ob ihr alle was zusammen spannend findet, oder vielleicht sagt der eine auch: »Ich finde DAS total spannend.« Und der andere sagt: »Ne, finde ich gar nicht so spannend.« (...) Ihr sollt das ja am Ende als Gruppe sozusagen zusammentragen auf die Webseite. (E1_S_220530_Spiele_Handy)

Fragen bilden auch die Grundlage vieler assistierender Prozesse mit Hinblick auf die Produktionshandlungen der Schüler:innen. Mittels ›Wo?‹-Fragen versucht das unterstützende Personal beispielsweise im Kontext der Strukturierung die Schüler:innen an einigen (wenigen) Stellen dabei zu unterstützen, über die Reihenfolge bzw. Chronologie ihrer für die Geschichte ausgewählten Informationen nachzudenken. M1 schlägt S10 zum Beispiel vor, zu überlegen, »wo das hier am besten noch hinpasst« (E1_S_220607_Fernsehen_Handy_1), WH1 ermuntert die Gruppe dazu, zu überprüfen, »ob euch der Text so gefällt, wo was steht, ob das alles richtig angeordnet ist.« (E1_S_220607_Fernsehen_Handy_2). Stilisierungsprozesse der Schüler:innen werden insofern unterstützt, als dass M1 und die wissenschaftlichen Hilfskräfte mit dem Schüler:innen insbesondere am letzten Tag darüber sprechen, mit welchen Medien die ausgewählten Informationen in die Geschichten eingebaut, ob noch Überschriften in ihre Geschichten eingefügt bzw. inwiefern die Optik einzelner Textelemente, wie zum Beispiel

Fotos oder verfasste Texte, angepasst werden sollten. So fordert WH1 ihre Gruppe etwa dazu auf, darüber nachzudenken, ob sie ihre ausgewählten Informationen »noch einsprechen« oder »aufschreiben« wollen (E1_S_220607_Fernsehen_Handy_1). WH2 agiert ähnlich, indem sie die »Interview-Gruppe« fragt, ob sie schon eine Idee hätten, »was für Infos ihr als Text haben wollt und was als Podcast?« (E1_S_220607_Interviews_1) Ein Beispiel für die Thematisierung der Überschriften ist in den Feldnotizen von WH1 dokumentiert, die schreibt: »Ich frage nach, ob es für Leute, die das Thema nicht kennen, ersichtlich wird, dass dies die Sportarten der Special Olympics Kiel sind. Die Gruppe verneint dies und entscheidet sich dafür, eine Überschrift für die Auflistung zu formulieren.« (E1_220607_Feldnotizen_Fernsehen) Und die Optimierung der Ästhetik der konstruierten Geschichte wird insbesondere in der »Spiele-Gruppe« besprochen, wie der nachfolgende Dialog zwischen S11 und WH3 beispielhaft aufzeigt:

WH3: [auf Anordnung eines Fotos auf Webseite bezogen] Soll das da bleiben oder wollt ihr das woanders hin haben?

S11: Ich finde es gut so, kann so bleiben.

WH3: Ja?

S11: Vielleicht ein bisschen länger gezogen.

WH3: [bearbeitet Foto] So meinst du?

S11: Ja.

(E1_S_220607_Spiele_Handy)

Während die unterstützenden Personen im Kontext der Strukturierung und Stilisierung überwiegend mit Fragen operieren, um die Schüler:innen ihrem Verständnis nach angemessen zu unterstützen, arbeiten sie hinsichtlich der Verknüpfung mit konkreten Vorschlägen, einzelne mediale Formate miteinander in Verbindung zu setzen. In der »Interview-Gruppe« lässt sich etwa folgender Austausch zwischen WH2 und den Schülerinnen S3 und S9 beobachten:

WH2: Hast du irgendeine Idee, wie du das mit den Karten machen kannst? Also, was du vielleicht zu schreiben kannst?

S9: Wie jetzt mit der Karte?

WH2: Ja?

S9: Hier sind Bilder, wie es sich weiterentwickelt hat. Also, wie es halt aussieht, wie es sich verbreitet hat. Dass jetzt auch viele, also, dass jetzt alle Länder mitmachen. Und das mit ein paar Bilder halt.

WH2: Aber meinst du nicht, das kann man eigentlich auch gut aufschreiben?

S9: Ich weiß nicht, ob man das eher sagen oder schreiben [kann]. [...]

WH2: Und dann könntet ihr ja noch überlegen, was ihr dazuschreiben wollt. (4 Sekunden) Oder wollt ihr was dazuschreiben? Irgendwas Kurzes zu den Karten?

S9: Dass es die Entwicklung ist von Special Olympics in Deutschland, dass jetzt alle Länder mitmachen.

WH2: Vielleicht schreibt das auch so, ist doch eine gute Idee, oder?

S9: (5 Sekunden) Dann schreibe ich es einmal da noch mit drauf.

(E1_220607_Interviews_2)

Ein vergleichbares Vorgehen wird auch bei WH3 ersichtlich, die ihrer Gruppe am zweiten Erhebungstag folgenden Hinweis mit auf den Weg gibt: »Also, ihr habt ja jetzt ein paar Fotos und dann könntet ihr euch vielleicht schon mal so ein bisschen überlegen: Welcher Text soll vielleicht zu welchem Foto? Was macht da vielleicht Sinn, was passt ganz gut, was passt vielleicht nicht so gut?« (E1_S_220530_Spiele_Handy) Dass diese konkreten Vorschläge zur Verknüpfung von den wissenschaftlichen Hilfskräften unterbreitet werden, lässt sich auch dadurch erklären, dass von M1 zu Beginn des letzten Tages der Erhebung im Plenum vorgeschlagen worden war, falls gewünscht, noch (audio-)visuelle Medien in die Geschichten einzufügen. Ähnliche Vorschläge hatte es im Kontext der Strukturierung nicht gegeben, hinsichtlich der Stilisierung war nur darauf hingewiesen worden, dass Informationen nicht ausschließlich verschriftlicht, sondern in Form von Podcasts auch vertont werden könnten.

Im Kontext der Aushandlungsprozesse wird ersichtlich, dass mit Hinblick auf die Gesamtanzahl an kodierten Textstellen, die im Zusammenhang mit den Unterstützungsangeboten und -forderungen stehen, verhältnismäßig wenig konkrete Hilfestellungen im Rahmen der Diskussionen und Abstimmungen zwischen den Schüler:innen gegeben bzw. gefordert werden: Die 15 Kodierungen machen lediglich zwei Prozent der insgesamt 734 Kodierungen aus, der überwiegende Teil dieser 15 Kodierungen entfällt dabei auf die ›Spiele-Gruppe‹ (Tab. 16).

	›Fernsehen-Gruppe‹	›Interviews-Gruppe‹	›Spiele-Gruppe‹	Gesamt
Aushandlungsprozesse (Unterstützung)	26,67 % (4)	0 % (0)	73,33 % (11)	100 % (15)

Tab. 16: Tabellarische Ergebnisdarstellung des Kodierungsprozesses der Subkategorie ›Aushandlungsprozesse‹ der Hauptkategorie ›Unterstützung‹ in der Fluss-Schule

Dabei gehen alle kodierten Äußerungen von WH3 aus, die am zweiten und dritten Erhebungstag versucht, Diskussionen innerhalb der ›Spiele-Gruppe‹ zu initiieren. Zum Beispiel schlägt sie der Gruppe vor, die Auswahl der Informationen für die Geschichte untereinander abzustimmen: »Aber das könnt ihr ja zusammen besprechen, was die anderen vielleicht meinen. Da hat ja jeder vielleicht eine andere Meinung oder eine Idee.« (E1_S_220530_Spiele_Handy) Auch in der ›Fernsehen-Gruppe‹ zeigen sich solche Aufforderungen seitens des unterstützenden Personals vereinzelt, WH1 schlägt der Gruppe mehrmals vor, »gemeinsam [zu] überlegen« (E1_S_220607_Fernsehen_Handy_1) bzw. »als

Gruppe [zu] überlegen« (E1_S_220607_Fernsehen_Handy_1), welche Informationen in ihre Geschichte mitaufgenommen werden sollen. In der ›Interview-Gruppe‹ sind Formen dieser Unterstützung nicht nachvollziehbar.

Neben den Unterstützungsangeboten, die sich auf die arbeitsprozessspezifischen Handlungen und Aushandlungsprozesse fokussieren, zeigt sich im kodierten Material der Fluss-Schule darüber hinaus eine weitere Form der Unterstützung, die die historischen Konstruktionsprozesse der Schüler:innen zu beeinflussen scheint. Die Subkategorie ›lernumgebungsspezifische Unterstützung‹ lässt sich hierbei mittels der Dimensionierungen ›Aktivierung‹, ›Sprache‹ und ›Arbeitsumfeld‹ beschreiben (Tab. 17).

	›Fernsehen-Gruppe‹	›Interviews-Gruppe‹	›Spiele-Gruppe‹	Gesamt
Aktivierung	14,85 % (30)	9,90 % (20)	14,85 % (30)	39,60 % (80)
Arbeitsumfeld	20,30 % (41)	9,41 % (19)	10,40 % (21)	40,10 % (81)
Sprache	9,90 % (20)	5,45 % (11)	4,95 % (10)	20,30 % (41)
Gesamt	45,05 % (91)	24,75 % (50)	30,20 % (61)	100 % (202)

Tab. 17: Tabellarische Ergebnisdarstellung des Kodierungsprozesses der Subkategorie ›lernumgebungsspezifische Unterstützung‹ der Hauptkategorie ›Unterstützung‹ in der Fluss-Schule

Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass Unterstützung, die im Zusammenhang mit der Aktivierung der Schüler:innen beobachtbar ist, zumeist in Form von Aufgabenerklärungen oder Nachfragen auftritt. Auslöser für Unterstützungsangebote in diesem Bereich ist in vielen Fällen das Arbeitsverhalten der Schüler:innen, wie alle drei teilnehmenden wissenschaftlichen Hilfskräfte in ihren Interviews zu Protokoll geben. WH1 erklärt, dass es in der ›Fernsehen-Gruppe‹ teilweise dazu kommt, dass der Arbeitsprozess »komplett im Stocken war«, woraufhin sie dann am dritten Tag der Erhebung angefangen hätte, »mal so eine offene Frage reinzustellen.« (I_WH1) Nahezu identisch äußert sich WH2, die lediglich am ersten und dritten Erhebungstag anwesend war:

Also am ersten Tag habe ich eigentlich versucht, so wenig wie möglich mit den Schüler*innen zu interagieren. Also ich habe jetzt bewusst auch Pausen einfach ausgesessen. Also wenn eben nichts gesagt wurde oder wenn irgendwie Stille aufkam, habe ich versucht, nicht einzugreifen. Und am dritten Tag habe ich auch schon offene Fragen formuliert. (I_WH2)

Und auch WH3 arbeitet laut eigener Aussage mit offenen Fragen, um »so ein bisschen dann Gruppendynamik reinzubringen.« (I_WH3) Tatsächlich zeigt sich

insbesondere in den kodierten Textstellen der Audioaufnahmen, dass das in den Interviews beschriebene Verhalten tages- und gruppenübergreifend auftritt: An gleich mehreren Zeitpunkten formulieren WH1 (z. B. E1_S_220524_Fernsehen_Handy_1; E1_S_220530_Fernsehen_Handy_1), WH2 (z. B. E1_S_220607_Interviews_2) und WH3 (E1_220607_Spiele_Handy) Nachfragen, um längere Stillphasen zu durchbrechen; ein Vorgehen, dass auch bei M1 (z. B. E1_S_220530_Interviews_Handy; E1_S_220530_Spiele_Handy) oder LK1 (E1_220524_Spiele_Handy) ersichtlich wird. M1 beabsichtigt zudem einige Male, die Stillphasen mittels einer erneuten Erklärung der Aufgabe(n) aufzuheben. Folgende Aussagen von M1 stehen dabei repräsentativ für ein Unterstützungsangebot, dass in allen Gruppen praktiziert wird:

M1: Hallo. Braucht ihr ein bisschen Unterstützung oder kommt ihr klar? Also, ich kann ja nochmal erklären. Also am Schluss, nächste Woche, wollen wir eine Ausstellung machen. Und euer Job ist so ein bisschen, was ist euer Thema? Womit beschäftigt ihr euch?

S2: Videos?

S10: Also Videos halt.

M1: Wisst ihr genau, was für eine Art von Video das ist? Also, wo kommt das her?

S10: Also die Sender habe ich auf jeden Fall. Das ist nämlich NDR und ARD.

M1: Super.

S10: Habe ich nämlich schon nachgefragt. (lacht)

M1: Genau. Also, ihr habt Fernsehen, Special Olympics in den Nachrichten. Das ist euer Thema. Jetzt sollt ihr überlegen, [...] was ist denn ein total spannendes Video? Und dann unterhaltet ihr euch im nächsten Schritt darüber, was findet ihr darüber spannend? Und dann könnt ihr überlegen, wie können wir das in unsere Ausstellung bringen? Was können wir darüber erzählen?

(E1_S_220530_Fernsehen_Handy_1)

Die sprachlichen Unterstützungsangebote zielen primär auf die inhaltliche Klärung bzw. Rechtschreibung von Begriffen ab. So wird beispielsweise in allen Gruppen tagesübergreifend geklärt, wie bestimmte Wörter richtig geschrieben werden, bevor sie schriftlich gesichert werden (z. B. E1_S_220524_Fernsehen_Handy_2; E1_S_220524_Spiele_Handy; E1_S_220607_Interviews_2). Darüber hinaus finden sich auch sprachliche Unterstützungsangebote, die im Rahmen des Vorlesens einzelner Textpassagen beobachtbar sind, wobei sich die Schüler:innen vor allem gegenseitig unterstützen, um schwierige Begriffe korrekt aussprechen zu können (z. B. E1_S_220607_Spiele_Handy oder auch E1_S_220607_Interviews_2). Die Unterstützung im Bereich des Arbeitsumfelds zielt einerseits auf ein Assistieren im Umgang mit den technischen Gegebenheiten der inklusiven Lernumgebung und andererseits auf die Bereitstellung von Schreibmaterialien ab. Gruppen- und tagesübergreifend sind die unterstützenden Personen darum bemüht, die Schüler:innen im Umgang mit der bereitgestellten

Technik zu unterstützen, beispielsweise durch das Bereitstellen von Kopfhörern (z. B. E1_S_220524_Fernsehen_Handy_1) oder Passwörtern für die mitgebrachten Laptops (z. B. E1_S_220530_Fernsehen_Handy_2). Besonders frequentiert tritt die technische Unterstützung im Kontext der Webseite auf. Hier erklären insbesondere M1 und WH3 den Schüler:innen zu mehreren Zeitpunkten der Erhebung, wie sie mit dieser umgehen können, also wie zum Beispiel Texte bzw. Bilder auf die Seite eingefügt werden müssen oder wie von einer Seite zu einer anderen navigiert werden kann (z. B. E1_S_220607_Fernsehen_Handy_2 oder E1_S_220607_Spiele_Handy). Ergänzend zu der technischen Unterstützung sind die wissenschaftlichen Hilfskräfte, Lehrkräfte und Moderatoren zudem darum bemüht, den Gruppen ausreichend Material zur Verfügung zu stellen, mithilfe dessen sie Informationen niederschreiben und sichern können (z. B. E1_S_220530_Fernsehen_Handy_2 oder E1_S_220530_Interviews_Handy).

Zusammengefasst sind Unterstützungsangebote und -forderungen also in nahezu allen Handlungsbereichen der Schüler:innen der Fluss-Schule beobachtbar (Abb. 13). Allerdings variiert die Frequenz der Hilfestellungen in den einzelnen Aspekten der historischen Konstruktionsprozesse: So wird Unterstützung mit Bezug zu performativen Akten des historischen Denkens überwiegend bei den beschriebenen Auswahlprozessen der Schüler:innen ersichtlich, während der Vollzug zeitlicher Orientierungen nur sporadisch und das Formulieren von historischen Fragen sowie der quellenkritische Umgang mit Materialien gar nicht Teil der kodierten Segmente der Hauptkategorie ›Unterstützung‹ sind. Bezüglich der beobachtbaren arbeitsorganisatorischen, recherspezifischen und informationsumgangsspezifischen Praktiken zeigt sich ein ähnlich ausdifferenziertes Bild, da hier deutlich häufiger Unterstützungen auftreten, die mit der Arbeitsorganisation oder dem Umgang mit Informationen in Verbindung stehen, als solche, die sich auf die Recherche der Schüler:innen beziehen. Aushandlungsprozesse werden insgesamt nur selten unterstützt, wohingegen die lernumgebungsspezifischen Unterstützungsformen tages- und gruppenübergreifend Bestandteil der beobachtbaren Erarbeitungsprozesse der Schüler:innen sind.

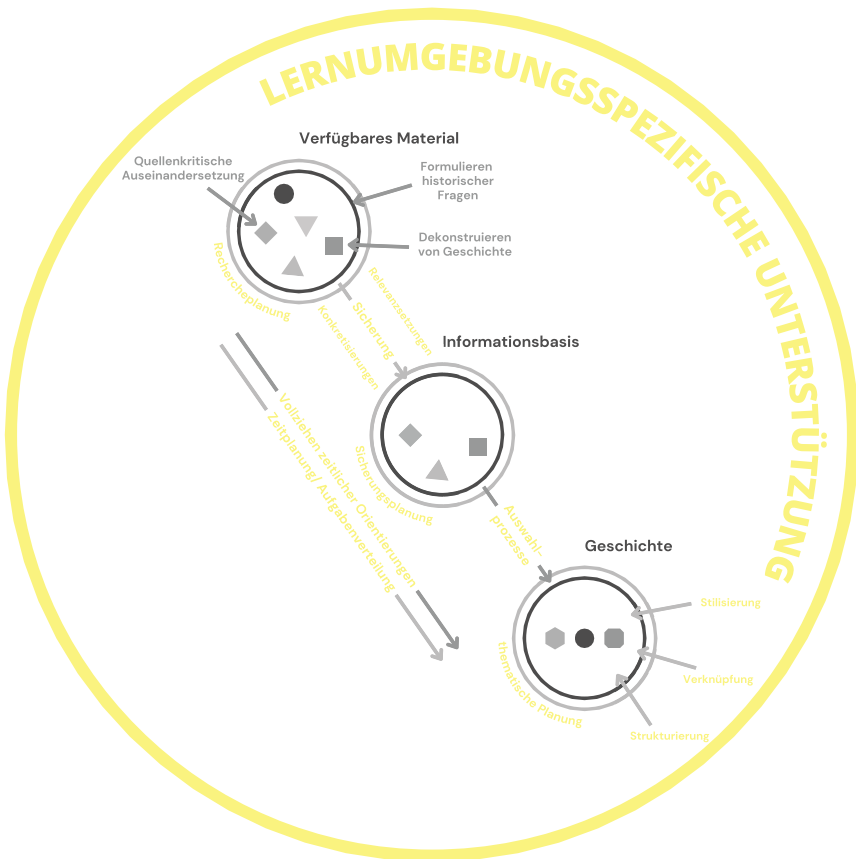


Abb. 13: Visuelle Darstellung der Unterstützung für die beobachteten Schüler:innen der Fluss-Schule

4.1.5 Zwischenfazit zu den historischen Konstruktionsprozessen der Schüler:innen der Fluss-Schule

Abschließend lassen sich die historischen Konstruktionsprozesse der Schüler:innen der Fluss-Schule als ein vielschichtiges Phänomen charakterisieren, bei dem sowohl Praktiken, die der inklusiven Lesart des FUER-Modells nach als historischen Denkens beschrieben werden können, als auch solche, die losgelöst von bisherigen geschichtsdidaktischen Ansätzen betrachtet worden sind, eine Rolle spielen: Auf Basis von bereitgestellten und selbstgewählten Quellen und Darstellungen initiieren die Schüler:innen einen Rechercheprozess, der die Rezeption verschiedener Medien beinhaltet und als Resultat arbeitsorganisatori-

scher Planungsschritte zu begreifen ist. Das historische Denken ist hierbei insofern von Relevanz, als dass auch (aber nicht nur) mittels der Formulierung historischer Fragen bestimmte Informationen herausgearbeitet werden, die zumindest teilweise einen Bezug zur eigenen Lebenswelt aufweisen. Ob bzw. inwieweit die herausgearbeiteten Informationen gesichert und somit zu einem Teil der beschriebenen Informationsbasen werden, die als Grundlage für die entstehenden Geschichten fungieren, hängt dabei unter anderem davon ab, ob jene Informationen als relevant verstanden bzw. mittels kontextualisierender Informationen konkretisiert werden. Die so entstandene Informationsbasis bildet schließlich den Ausgangspunkt für Auswahlprozesse, die als Manifestation des historischen Denkens gedeutet werden können, und Produktionspraktiken, mittels derer ausgewählte Informationen strukturiert, verknüpft und stilisiert werden.

Wenngleich die konstruierten Geschichten der drei Gruppen dahingehend als gemeinschaftliches Produkt verstanden werden können, als dass alle Schüler:innen erstens in der Recherche miteingebunden sind, zweitens Informationen zur Erstellung der Informationsbasis beitragen und drittens in den Produktionsprozess involviert werden, tragen sie dennoch deutlich erkennbar die Handschrift individueller Schüler:innen, die im Kontext der Aufgabenverteilung, Rezeption und Sicherung zentrale Entscheidungen oftmals eigenständig treffen bzw. durchsetzen. Zwar zeigen sich in vielen Teilbereichen der historischen Konstruktionsprozesse der Schüler:innen Diskussionen und Abstimmungen, allerdings treten diese global betrachtet nur in wenigen Fällen der beobachtbaren Praktiken auf. Insofern lassen sich die konstruierten Geschichten der Schüler:innen der Fluss-Schule als Ergebnis eines kollektiven Prozesses beschreiben, in dem einzelne Personen eine weitaus tragendere Rolle spielen als andere.

Diese These wird auch durch die Beobachtungen hinsichtlich der Unterstützungsstrukturen unterstrichen, die für das Gelingen der historischen Konstruktionsprozesse von maßgeblicher Bedeutung zu sein scheinen. In nahezu allen Bereichen der historischen Konstruktionsprozesse der drei beobachteten Gruppen in der Fluss-Schule wird das Wirken der wissenschaftlichen Hilfskräfte, Lehrkräfte und Moderatoren sichtbar, mitunter wird die angestrebte eigenständige Erarbeitung der Schüler:innen durch das Vorgehen der unterstützenden Personen gar eingeschränkt. Dass die Unterstützungsstrukturen aber durchaus notwendig sind, um überhaupt zu einer Geschichte zu gelangen, verdeutlichen unter anderem die wiederkehrenden Aktivierungsbestrebungen, mithilfe derer die Erarbeitung der Schüler:innen unterstützt wird, und das Agieren der verschiedenen Akteur:innen mit Hinblick auf die Verarbeitungs- und Produktionsprozesse der Schüler:innen, die einerseits durch gezielte Fragen evoziert und andererseits mittels des Eingehens auf Unterstützungsforderungen der Schüler:innen erst ermöglicht werden (sollen).

4.2 Berg-Schule: Fußball in den USA im 20. und 21. Jahrhundert

Das Untersuchungsdesign in der Berg-Schule wurde, wie in Kapitel 3.2.2 berichtet, punktuell im Vergleich zur Erhebung an der Fluss-Schule angepasst. Die Lehrkräfte wurden nicht einer festgelegten Gruppe zugeordnet, sondern sollten lediglich in das Geschehen der Schüler:innen eingreifen, wenn diese darum baten. Zudem wurde mit der Geschichte des Fußballs in den USA im 20. und 21. Jahrhundert ein von den Schüler:innen selbstgewähltes Thema bearbeitet, für das erneut Quellen und Darstellungen aufbereitet wurden. Auf die Darstellung der Ergebnisse haben diese Anpassungen keinen Einfluss, da die Rollenprofile der Lehrkräfte unverändert blieben und das bereitgestellte Material vergleichbare multimodale Zugangsmöglichkeiten anbot wie bei der ersten Erhebung. Demzufolge sollen auch die Resultate der zweiten durchgeführten ethnographischen Feldstudie entlang der vier Hauptkategorien ›Historisches Denken‹, ›Handlungen‹, ›Aushandlungsprozesse‹ und ›Unterstützung‹ vorgestellt werden, wobei zur Kontextualisierung Rückbezug auf die Ergebnisse der Fluss-Schule genommen wird.

4.2.1 Historisches Denken

Eine quantitative Betrachtung der Ergebnisse des Kodierprozesses des Materials der Berg-Schule zeigt zunächst, dass performative Akte des historischen Denkens in einer vergleichbaren Frequenz auftreten wie im Datenmaterial der Fluss-Schule: Insgesamt 190 Kodierungen stehen den 183 Kodierungen an der Fluss-Schule gegenüber (Tab. 18). Auch die Verteilungen ähneln sich insofern, als dass historische Methodenkompetenzen und Orientierungskompetenzen wesentlich frequenter auftreten als historische Fragekompetenzen oder Sachkompetenzen.

	›Hörfunk-Gruppe‹	›Rundfunk-Gruppe‹	›WM-Gruppe‹	Gesamt
Orientierungskompetenzen	9,29 % (17)	8,74 % (16)	18,58 % (34)	36,61 % (67)
Fragekompetenzen	0,55 % (1)	0 % (0)	10,38 % (19)	10,93 % (20)
Methodenkompetenzen	18,58 % (34)	15,30 % (28)	19,13 % (35)	53,01 % (97)
Sachkompetenzen	0 % (0)	0 % (0)	3,28 % (6)	3,28 % (6)
Gesamt	28,42 % (52)	24,04 % (44)	51,37 % (94)	100 % (190)

Tab. 18: Tabellarische Ergebnisdarstellung des Kodierungsprozesses der Hauptkategorie ›Historisches Denken‹ in der Fluss-Schule

Orientierungskompetenzen

Die Orientierungskompetenzen zeigen sich in der Berg-Schule tages- und gruppenübergreifend. So vollziehen die Schüler:innen zeitliche Differenzierungen, in denen sie explizit die Gegenwart von der Vergangenheit abgrenzen. In der ›Hörfunk-Gruppe‹ berichtet S21 beispielsweise im Zusammenhang seiner Auseinandersetzung mit den Zuschauerzahlen der *Major League Soccer* (MLS), dass das Jahr 2021 in der Vergangenheit liegen würde, da es »auch schon zwei Jahre« (E2_231102_Hörfunk_2) her sei, während er 2023 – sprich das Jahr, in dem die Erhebung stattfand – als Gegenwart beschreibt. An anderer Stelle befindet derselbe Schüler einen Radiobeitrag von 1999 für alt, da sich »die Stimme alt« (E2_231102_Feldnotizen_Hörfunk) anhören würde, wie WH5 in seinen Feldnotizen festhält. In der ›Rundfunk-Gruppe‹ zeigt sich ein vergleichbares Unterscheiden der Zeitebenen im Zusammenhang mit der Thematisierung von Handys, die in einem Video von 2023 zur Sprache gebracht werden. Für S15 (und andere Gruppenmitglieder) besteht ein Unterschied zwischen ›neuen‹ und ›alten‹ Handys, wie anhand des folgenden Ausschnitts aus den Feldnotizen von WH6 offenkundig wird: »Auch S15 verneint die Nachfrage, ob es damals Handys gab und erläutert gestikulierend ihre Vorstellungen von alten Telefonen, während die anderen teilweise verhalten Zustimmung signalisieren.« (E2_231102_Feldnotizen_Rundfunk) Auch die beiden Schüler S22 und S28 aus der ›WM-Gruppe‹ argumentieren ähnlich, indem sie wiederholt darauf verweisen, dass bestimmte Videos oder Bilder alt bzw. neu seien. Beispielsweise steht in den Feldnotizen des dritten Erhebungstages, dass S22 auffallen würde, »dass die Leute in den schwarzweißen Videos wahrscheinlich schon gestorben sind« (E2_231116_Feldnotizen_WM), an anderer Stelle wird Folgendes notiert: »Mir fällt in dem beobachteten Gespräch außerdem auf, dass die Schüler eine Unterscheidung zwischen alt und neu vornehmen. Eines der gezeigten Bilder (wahrscheinlich das der Frauen-WM 1991) wird von S28 und S22 als alt beschrieben. S22 sagt, dass das ›früher mal war.« (E2_231116_Feldnotizen_WM) Auch S26, der dritte Schüler der Gruppe, der an allen drei Erhebungstagen in jener Gruppe arbeitet, zeigt sich im Kontext der Beschreibung von Bildern orientierungskompetent, indem er beispielsweise Unterschiede in den Frisuren zwischen früher und heute ausmacht und jenen Unterschied als Marker präsentiert, der ältere von neueren Fotos unterscheidbar werden ließe (E2_231102_WM_2). Neben den zeitlichen Differenzierungen zeigen sich in den Äußerungen der Schüler:innen auch biografische Bezüge, die mit Blick auf die Schüler:innen der Fluss-Schule allerdings weniger auf die eigenen Geburtstage abzielen – auch wenn solche Bezugspunkte durchaus vereinzelt von Schüler:innen genutzt werden (z. B. E2_231109_WM_1) –, sondern vielmehr im Kontext der eigenen Erfahrungen, insbesondere mit Fußball, stehen. S25 aus der ›Hörfunk-Gruppe‹ etwa kontextualisiert das Geschehen in mehreren Videos, die er sich anschaut,

durch stetige Bezüge auf Situationen, die er in Verbindung zu eigenen (Fußball-) Erlebnissen setzt. So berichtet er S21, einem weiteren Gruppenmitglied, hinsichtlich einer dargestellten Motivationsrede eines Trainers beispielsweise, dass das »bei unserem Fußballturnier auch so in der Kabine« (E2_231109_Hör-funk_2) gewesen sei, wenig später erklärt er in Bezug auf die Erwähnung der Niederlande in einem Video, dass er dort selbst letztens mit der Familie seiner Freundin gewesen war. Ähnlich verhält sich auch S18 aus der »Rundfunk-Gruppe«, der Fußballszenen mehrmalig auf sein eigenes Verhalten auf dem Fußballfeld bezieht. WH6 berichtet er diesbezüglich, dass er, ähnlich wie die thematisierten Fußballspieler im Material, den »Ball sehr viel« (E2_231116_Rundfunk_1) passen würde. Wie allgegenwärtig der Bezug des Rezipierten auf die Lebenswelt von S18 zu sein scheint, wird im Interview mit ihm deutlich, bei dem er unter anderem Folgendes erklärt:

M2: [...] Erzähl doch mal, was ist Geschichte für dich?

S18: Geschichte ist bei Fußball für das ganze Leben.

M2: Für das ganze Leben? Okay, erzähl.

S18: Weil das ganze Leben tief in mir.

M2: In dir? Okay.

S18: Weil es mein Fleisch und Blut ist. [...] Und noch für mein Leben noch kräftig werden.

M2: Kräftig werden? Okay, also, das du /

S18: Mit Gefühl!

M2: Mit Gefühl?

S18: Ja! Mit Gefühl, sehr viele ordentliche Pässe, ich mache immer sehr viele Pässe, sowas.

M2: Okay. Also, Geschichte ist Fußball für dich?

S18: Ja, genau.

(I_S18)

Auch in der »WM-Gruppe« zeigt sich dieser Konnex zwischen rezipierten Fußballereignissen und der eigenen Lebenswelt. Insbesondere S28 zieht zwischen Szenen aus Videos, mit denen er sich beschäftigt, und der Gegenwart Parallelen, zum Beispiel durch den Verweis darauf, »dass es auch ihm beim Fußball manchmal passiert, dass gefoult wird.« (E2_231109_Feldnotizen_WM). Im Interview gibt er zudem an, dass – genau wie für S18 – Fußball und Geschichte stark miteinander verknüpft wären, weil sein Lieblingsfußballspieler Cristiano Ronaldo eine Geschichte hätte, die er kennen würde; schließlich sei besagter Cristiano Ronaldo »erst Portugal« (I_S28) und später dann bei Real Madrid gewesen.

Fragekompetenzen

Während sich Orientierungskompetenzen also durchaus frequentiert bei mehreren Schüler:innen der Berg-Schule zeigen, lassen sich Fragekompetenzen nur sporadisch beobachten: In der ›Rundfunk-Gruppe‹ wurde keine einzige Textstelle entsprechend kodiert, in der ›Hörfunk-Gruppe‹ lediglich eine, die einen Hinweis darauf gibt, dass S25 es prinzipiell für sinnvoll hält, historische Fragen wie etwa »wie lange Dinosaurier gelebt haben« (I_S25) zu nutzen, um etwas über die Vergangenheit herauszufinden. In der ›WM-Gruppe‹ zeigen sich S22 und S26 fragekompetent, obgleich die mehreren von S22 formulierten historischen Fragen praktisch stets auf das Herausarbeiten der zwei gleichen Information abzielen: Erstens scheint ihn zu interessieren, wann das jeweilige Geschehen in den von ihm rezipierten Videos stattgefunden hat. An gleich mehreren Stellen fragt er seine Gruppe oder die unterstützenden Personen vor, während oder nach der Rezeption von einzelnen Videos »Wann war das?« (E1_231116_WM_1); ein Vorgehen, das auch von WH4 an zwei der drei Tagen in ihren Feldnotizen vermerkt wird (E2_231109_Feldnotizen_WM; E2_231116_Feldnotizen_WM). Außerdem interessiert ihn, ob die zu sehenden Akteur:innen in den Videos noch leben. LK4 fragt er beispielsweise: »Guck mal, gibt es die noch? Oder sind die gestorben?« (E2_231116_WM_1) S26, der zweite Fragenkompetenz zeigende Schüler, setzt sich ebenfalls mit dem ›Wann?‹ auseinander, indem er sich damit beschäftigt, wann die MLS gegründet wurde (E2_231109_WM_1). Darüber hinaus formuliert er eine weitere historische Frage, die sich mit dem ›Wie?‹ der Gründungen der amerikanischen Profifußballigen beschäftigt: »Ich werde jetzt mal Wikipedia oder so gucken, aber die Geschichte von den USA, wie die Liga entstanden ist, so.« (E2_231109_WM_1)

Methodenkompetenzen

Genau wie in der Erhebung in der Fluss-Schule lassen sich auch in der Berg-Schule die Methodenkompetenzen von allen Kompetenzbereichen am häufigsten beobachten (Tab. 18). Zwar zeigen sich gegenüber der ersten Erhebung – mit Ausnahme von S26, der seinen Mitschüler:innen beispielsweise erklärt, dass die Männernationalmannschaft die Weltmeisterschaft so selten gewonnen hätte, weil Fußball »in den USA nicht so beliebt« (E2_231102_WM_1) sei – keine vollzogenen Dekonstruktionsprozesse der Schüler:innen mit Hinblick auf das bereitgestellte bzw. selbstgewählte Material, jedoch werden auch hier in allen Gruppen Rekonstruktionsprozesse erkennbar, die sich überwiegend in Form von Auswahlprozessen ausdrücken. In der ›Hörfunk-Gruppe‹ ist es vor allem S17, der – teilweise in Absprache, teilweise ohne – bestimmte Informationen auswählt, die in der Geschichte seiner Gruppe berücksichtigt werden sollen. In diesem Zusammenhang entscheidet er sich unter anderem dazu, von der Gruppe am zweiten Erhebungstag, an dem er selbst krankheitsbedingt nicht anwesend

war, gesicherte Informationen als nicht passend zu deklarieren. Konkret geht es dabei um die von S21 und S25 verschriftlichten Informationen zu der Fußballweltmeisterschaft 1998 in Frankreich, die er nicht in die Geschichte mitaufnehmen würde, da es »praktisch Quatsch [ist], das ganze hier aufzuschreiben, weil es ja mit den USA nichts zu tun hat.« (E2_231116_Hörfunk_1) Auch andere Informationen, die S21 am ersten Erhebungstag gesichert hatte und von WH5 auf einen Umfang von »eine[r] halbe[n] Seite« (I_WH5) geschätzt werden, werden – soweit beobachtbar – ignoriert. Stattdessen erscheinen ihm die auf dem Plakat bereitgestellten Informationen zu den nordamerikanischen Profifußballigen als passender für das Thema und die damit einhergehende Thematisierung des deutschen Fußballers Lothar Matthäus, weil dieser »bei der Major League Soccer war« (E2_231116_Hörfunk_1). Seine beiden Mitschüler S20 und S21 zeigen sich insofern als methodenkompetent, als dass sie im weiteren Verlauf des Tages Bilder bestimmen, die vermeintlich zu den von S17 ausgewählten Informationen passen (E2_231116_Hörfunk_2). Ein ähnliches Vorgehen wird auch in der »WM-Gruppe« erkennbar. Hier ist es vor allem S26, der Informationen auswählt, die in die Geschichte seiner Gruppe mitaufgenommen werden sollen. Zwar tragen auch S15, S22 und S28 zu den ausgewählten Informationen bei, indem sie vor allem Bilder und Videos festlegen, die einen Platz in ihrer Geschichte haben sollen (z. B. E2_231116_Feldnotizen_WM; E2_231116_WM_1), allerdings ist es primär S26, der sich für die Auswahl vermeintlich passender Informationen verantwortlich fühlt. In seinem Interview beschreibt er sein Vorgehen in diesem Zusammenhang wie folgt:

M2: Okay, super, genau, dann vielleicht so die letzte Frage dazu. Ihr habt jetzt was geschrieben über die MLS, also den Fußball in den USA und die Weltmeisterschaften. Warum habt ihr diese Sachen ausgewählt? Warum findet ihr das wichtig für eure Geschichte?

S26: Das mit den Weltmeisterschaften fand ich nicht so interessant. Ich habe es ja mit reingenommen, aber die Geschichte der USA, wie die entstanden ist und so, das fand ich schon sehr interessant, wie die entstanden ist, wie es die erste Vorstellung dafür gab, wann die gegründet worden ist, in welchem Jahr.

M2: Okay, jetzt hattest du gesagt, dass du das mit der Weltmeisterschaft gar nicht so interessant fandst. Warum habt ihr das trotzdem mit aufgenommen? Was war da der Grund?

S26: Also, das fand S15 sehr interessant und da habe ich gesagt: »Okay, wenn du das interessant findest, können wir zwei Abschnitte von mir aus machen: Ein Abschnitt, wo generell die Geschichte über die Liegen dabei sind, und ein Abschnitt, wo die Weltmeisterschaften dabei sind.« Und das haben wir auch aufgeteilt, damit S15s Sachen auch da mit drin sind, weil sie konnte auch nichts anfangen, und da habe ich gedacht: »Ach, komm, packen wir das auch noch mit rein.«
(I_S26)

Auch in der ›Rundfunk-Gruppe‹ zeigen sich Auswahlprozesse vor allem bei einem Schüler. Hier ist es primär S18, der vermehrt versucht, seine Gruppe davon zu überzeugen, bestimmte Informationen in ihre Geschichte aufzunehmen. Insbesondere am letzten Tag schlägt er seiner Gruppe gleich mehrmals vor, bestimmte, von ihm ausgewählte Bilder und Videos in ihre Geschichte mitaufzunehmen. Seine Vorschläge werden mitunter in der Gruppe debattiert, dazu ausführlich Kapitel 4.2.3, viele seiner ausgewählten Informationen finden sich schlussendlich in der konstruierten Geschichte der ›Rundfunk-Gruppe‹ wieder. WH6 beschreibt eine Szene, die repräsentativ für das Vorgehen der Gruppe in diesem Zusammenhang steht, mit folgenden Worten: »S19 und S23 stimmen leidenschaftslos S18s Wunsch zu, das Video von Messi zu nehmen.« (E2_231116_Feldnotizen_Rundfunk)

Sachkompetenzen

Die Sachkompetenzen machen nur einen sehr geringen Anteil aller kodierter historischer Kompetenzen in der Berg-Schule aus (3,28 % aller Kodierungen der Hauptkategorie ›Historisches Denken‹). Dies ist insofern wenig überraschend, als dass sich ausschließlich S26 in den drei Erhebungstagen an der Berg-Schule sachkompetent zeigt, indem er einerseits mit historischen Begrifflichkeiten bzw. Konzepten arbeitet und andererseits rezipierte Informationen überprüft. Seinen Mitschüler:innen erklärt er etwa auf Anregung einer Lehrkraft mit folgenden Worten die Bedeutung von Quellen für die Geschichte:

Eine Quelle ist zum Beispiel (unv.) oder wo du Sachen rausfindest, wenn du [...] zum Beispiel, in einem Buch suchst. Okay, wo, in welchem Jahr war zum Beispiel, was weiß ich / (.) In welchem Jahr fand die Bundesliga statt, zum Beispiel, und wenn das in einem Buch steht, dann ist das eine Quelle. (E2_231116_WM_1)

Auch in seinem Interview zeigt S26 einen sicheren Umgang mit historischen Begriffen. Hier nutzt er unter anderem Termini wie »Sportgeschichte« oder »Fortschritte«, um sein Verständnis von Geschichte zu erklären, und argumentiert mit Begrifflichkeiten der NS-Geschichte zur Darstellung seines präferierten Themas für die Erhebung an der Berg-Schule: »Also, wenn wir hier auch über Deutschland geredet hätten, meine Idee war zum Beispiel das Deutsche Reich und oder Adolf Hitler. Das war auch meine Idee, weil ich mich dafür auch sehr interessiere.« (I_S26) Auch die Notwendigkeit, Informationen auf ihre Triftigkeit hin zu überprüfen, bevor sie in einer Geschichte Platz finden können, thematisiert S26 in seinem Interview. Auf die Frage hin, was ihm während der Erhebung besonders viel Spaß bereitet hätte, antwortet er:

Tatsächlich im Internet zu recherchieren, weil die meisten Sachen, die im Internet stehen, zum Beispiel mit diesen Sachen, mit diesen finanziellen Problemen, war auf dem Plakat gerade nicht. Ich habe bei den Plakaten auch schon geguckt: Okay, da war

beispielsweise die MLS, was kann ich davon aufschreiben? Dann habe ich geguckt, okay, das und das, [...] da habe ich dann auch eben im Dings geguckt, im Internet geguckt: Okay, da ist das auch im Internet wichtig, das nehme ich auch noch mit rein. (I_S26)

Tatsächlich zeigt sich sein von ihm beschriebenes Vorgehen auch in den Audioaufnahmen (E2_231109_WM_2) und Feldnotizen (E2_231116_Feldnotizen_WM), wohingegen vergleichbare Stellen, die auf ein ähnliches Agieren seiner Mitschüler:innen hinweisen würden, in dem kodierten Datenmaterial fehlen.

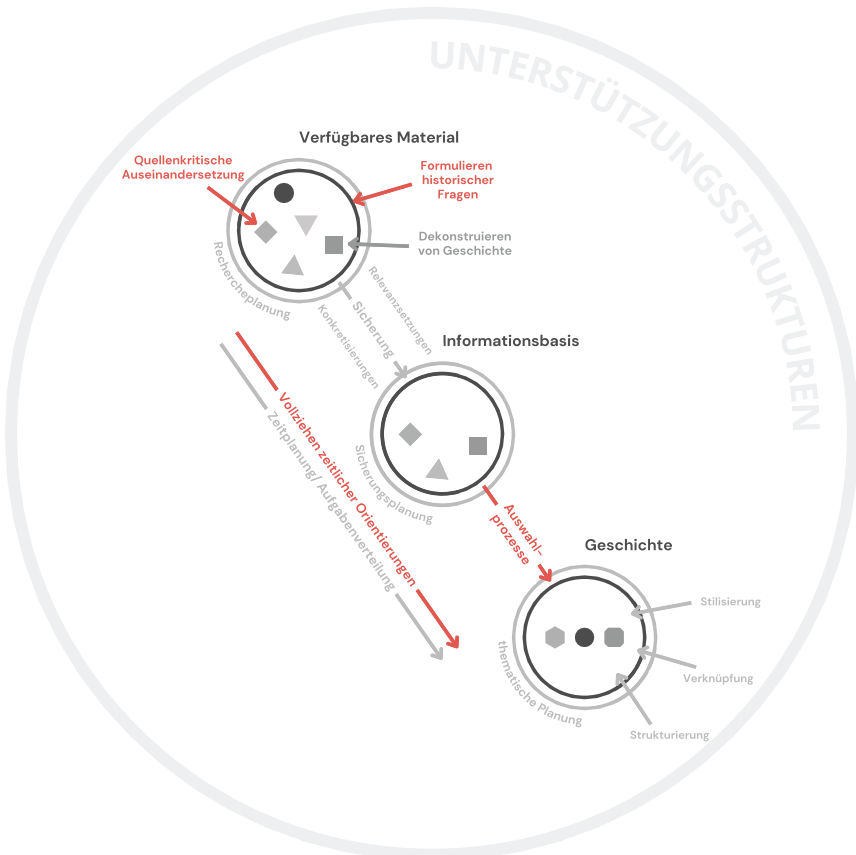


Abb. 14: Visuelle Darstellung des historischen Denkens der beobachteten Schüler:innen an der Berg-Schule

Das historische Denken der Schüler:innen der Berg-Schule wird folglich in mehreren Kontexten ersichtlich (Abb. 14). Erstens zeigen sich gruppenübergreifend zeitliche Orientierungsprozesse, die sich zum einen mittels der Gegenüberstellung von ›alten‹ und ›neuen‹ Ereignissen und zum anderen durch biografische Bezugspunkte, die oftmals im Zusammenhang mit persönlichen

Fußballerfahrungen stehen, beschreiben lassen. Zweitens sind in allen Gruppen Auswahlprozesse beobachtbar, infolge derer schriftliche und visuelle Informationen bestimmt und teilweise wieder verworfen werden, die Teil der jeweiligen Geschichten der Schüler:innen sein sollen. Drittens werden in der ›WM-Gruppe‹ historische Fragen formuliert, mit denen ›Wann?‹- und ›Wie?‹-Fragen zu historischen Ereignissen der Geschichte des Fußballs in den USA im 20. und 21. Jahrhundert beantwortet werden sollen und viertens zeigt sich ein Schüler, S26, insofern methodenkompetent, als dass er einerseits mit historischen Konzepten und Begriffen argumentiert und andererseits ausgewählte Materialien mit anderen Darstellungen abgleicht, um die Glaubwürdigkeit der dargebotenen Informationen zu überprüfen.

4.2.2 Handlungen

Die Hauptkategorie ›Handlungen‹ umfasst auch in der zweiten Erhebung an der Berg-Schule deutlich mehr Textstellen als die Hauptkategorie ›Historisches Denken‹ und ähnelt in der Verteilung der insgesamt 887 Kodierungen denen der Fluss-Schule (Tab. 19).

	›Hörfunk-Gruppe‹	›Rundfunk-Gruppe‹	›WM-Gruppe‹	Gesamt
Arbeitsorganisation	6,09 % (54)	2,82 % (25)	5,18 % (46)	14,09 % (125)
Recherche	11,95 % (106)	10,71 % (95)	9,36 % (83)	32,01 % (284)
Umgang mit Informationen	16,35 % (145)	15,67 % (139)	21,87 % (194)	53,91 % (478)
Gesamt	34,39 % (305)	29,20 % (259)	36,41 % (323)	100 % (887)

Tab. 19: Tabellarische Ergebnisdarstellung des Kodierungsprozesses der Hauptkategorie ›Handlungen‹ in der Berg-Schule

Arbeitsorganisation

Auch die Verteilung der Dimensionierungen in der Subkategorie ›Arbeitsorganisation‹ ist mit der in der Fluss-Schule vergleichbar: Erneut machen die Rechercheplanung und Aufgabenverteilung einen Großteil (85,6 % aller Kodierungen in der Subkategorie ›Arbeitsorganisation‹) aller vergebenen Codes in dieser Kategorie aus, arbeitsorganisatorische Prozesse mit Hinblick auf die thematische Planung, Zeit- und Sicherungsplanung sind nur sporadisch nachvollziehbar (Tab. 20).

	›Hörfunk-Gruppe‹	›Rundfunk-Gruppe‹	›WM-Gruppe‹	Gesamt
thematische Planung	2,40 % (3)	0 % (0)	0 % (0)	2,40 % (3)
Zeitplanung	4,80 % (6)	0 % (0)	2,40 % (3)	7,20 % (9)
Rechercheplanung	24,00 % (30)	5,60 % (7)	18,40 % (23)	48,00 % (60)
Sicherungsplanung	0,80 % (1)	1,60 % (2)	2,40 % (3)	4,80 % (6)
Aufgabenverteilung	11,20 % (14)	12,80 % (16)	13,60 % (17)	37,60 % (47)
Gesamt	43,20 % (54)	20,00 % (25)	36,80 % (46)	100 % (125)

Tab. 20: Tabellarische Ergebnisdarstellung des Kodierungsprozesses der Subkategorien der Kategorie ›Arbeitsorganisation‹ in der Berg-Schule

Die thematische Planung ist dabei, genau wie in der Fluss-Schule auch, nur in einer Gruppe beobachtbar. In der ›Hörfunk-Gruppe‹ machen sich S21 und S25 am zweiten Erhebungstag Gedanken, worüber sie eine Geschichte erzählen möchten, und entscheiden sich in diesem Zusammenhang für die Fußballweltmeisterschaft 1998 in Frankreich. Zwar wird diese Idee, wie in Kapitel 4.2.1 erläutert, am dritten Erhebungstag von S21 wieder verworfen, jedoch zeigt sich am folgenden Dialog zwischen S21 und S25, dass die Gruppe darüber nachdenkt, ob bzw. inwieweit ein spezifisches historisches Ereignis den Ausgangspunkt für ihre Geschichte bilden soll:

S25: (an M2 gerichtet) Wie findest du den Anfang?

M2: Also, das heißt, ihr wollt jetzt / Also Überschrift, dann wollt ihr haben von wann bis wann die Fußball-WM stattgefunden hat und dann wollt ihr einen Übergang zur Fußball-WM aufgeschrieben haben?

S21: (zustimmend) Mhm.

S25: Ja.

M2: Okay.

S25: Also wir schreiben erstmal so ein bisschen über die WM, was wir bekommen haben, so.

M2: Also wollt ihr was über die WM 1998 machen? Also ist das /

S25: [...] Weil es bestimmte / (.) Wie heißt das / (...) Interessant so gesehen.

M2: Also okay, das heißt, ihr findet das interessant, über die Fußball-WM 1998 was zu machen, und dann möchte ich dir dazu jetzt auch in der nächsten Woche noch mehr machen. Habe ich das richtig verstanden?

S21: (zustimmend) Mhm.

M2: Ja? Okay.

S25: Also so gesehen bin ich für das Projekt, das wir machen, jetzt in der Gruppe.

M2: Also, okay, du möchtest als Projekt in der Gruppe /

S25: Also so wie ich jetzt hier mitbekomme.

M2: Ja, also, S21, für dich ist das auch in Ordnung, du fändest das auch schön, wenn ihr das macht, 1998?

S21: (zustimmend) Mhm.

S25: Okay, also lassen wir lieber das mit dem / Also machen wir nur 1998 und lassen die anderen zwei Jahre raus.

S21: (zustimmend) Mhm.

(E2_231109_Hörfunk_2)

Eine Zeitplanung wird ebenfalls nicht in allen Gruppen ersichtlich, sondern nur in der ›Hörfunk-Gruppe‹ und ›WM-Gruppe‹. Simultan zu dem Vorgehen der Schüler:innen der Fluss-Schule wird in den Gruppen einerseits über eine Aufgliederung von Arbeits- und Pausenphasen gesprochen (z. B. E2_231109_Feldnotizen_Hörfunk; E2_231102_WM_1) sowie andererseits über Konkretisierungen der Zeiteinteilung geredet, wie beispielsweise in der ›WM-Gruppe‹, in der S22 vorschlägt, noch »[f]ünf Minuten« (E2_231109_WM_1) weiterzumachen, um den Arbeitsprozess abzuschließen. Auch Planungsprozesse, die sich um die Sicherung von Informationen drehen, sind im Material der Berg-Schule nur selten beobachtbar (insgesamt sechs Kodierungen). So zeigt sich etwa in der ›Rundfunk-Gruppe‹, dass S19 mit ihrer Gruppe darüber redet, ob sie bestimmte Informationen überhaupt aufschreiben soll (E2_231102_Feldnotizen_Rundfunk) und S18 beabsichtigt, S19 »beim Formulieren zu helfen« (E2_231102_Feldnotizen_Rundfunk), um seiner Mitschülerin eben jene mögliche Verschriftlichen der gesammelten Informationen zu erleichtern. Jedoch stellen solche Planungsprozesse sowohl in der ›Rundfunk-Gruppe‹ als auch den anderen beiden Gruppen Ausnahmen dar, im Normalfall werden Informationen ohne Absprachen von individuellen Schüler:innen auf eine Art und Weise gesichert, die diese für sinnvoll halten.

Weitaus mehr Rückschlüsse lassen sich auf die Rechercheplanungsprozesse der drei Gruppen ziehen, die primär darauf abzielen, die Rezeption von Quellen und Darstellungen vorzubereiten. In der ›Hörfunk-Gruppe‹ sind alle vier Schüler:innen in die Vorbereitung der Recherche involviert und planen jeweils für sich passende Zugänge zum Material. S20 etwa entscheidet – oftmals in Absprache mit unterstützenden Personen – am ersten Erhebungstag mehrmals darüber, welche Radiobeiträge er rezipieren möchte. Hierbei wählt er nicht nur neue Beiträge aus, sondern gibt auch zu verstehen, wenn er laufende – trotz Aufforderung, sich mit anderen zu beschäftigen – weiterhören möchte, wie folgendes Gespräch mit WH5 illustriert:

WH5: Ihr könntet jetzt noch einmal versuchen, etwas da zu finden, was besonders neu /

S20: Nein, erst Ende hören. Erstmal das Ende hören.

S21: Erstmal das Ende hören, möchte der.

WH5: Erstmal ganz durchhören?

S20: Ja.

(E2_231102_Hörfunk_2)

Vergleichbare medien-spezifische, individuelle Planungsprozesse sind auch bei S17 (z. B. E2_231116_Hörfunk_1), S21 (z. B. E2_231102_Hörfunk_2) und S25 (z. B. 231109_Hörfunk_1) zu beobachten, bei denen jedoch neben der Medien-spezifität noch weitere Faktoren ersichtlich werden, die die Rechercheplanung beeinflussen. S25 erklärt beispielsweise, dass er »die Frauenliga [...] aber nicht hören« will, da Frauenfußballspielerinnen »nicht so gut wie die Männer« seien (E2_231109_Hörfunk_1). S17 hingegen koppelt die Rechercheplanung nicht an geschlechterspezifische Differenzen, sondern vielmehr an den Mehrwert, den einzelne mediale Zugänge gegenüber anderen haben. Mit Blick auf die angestrebte Suche nach Videos erklärt er, dass er »mal lieber im Internet« nachschauen würde, weil es im vorliegenden Material Videos geben würde, die »so unverständlich sind, dann guck ich das lieber im Internet.« (E2_231116_Hörfunk_1) In der ›WM-Gruppe‹ finden sich solche Überlegungen ebenfalls, wenngleich diese ausschließlich bei S26 zu beobachten sind. Für den Schüler scheint die Rechercheplanung vor allem dadurch beeinflusst zu werden, sich ein möglichst vollständiges Bild über die bereitgestellten Materialien machen zu können. Am ersten Erhebungstag erklärt er den unterstützenden Personen und seiner Gruppe, dass es notwendig sei, »auf jeden Fall von beiden« (E2_231109_WM_1) Beständen der Frauen- und Männerweltmeisterschaften Informationen zu rezipieren; eine Idee, die er auch noch am dritten Erhebungstag zu verfolgen scheint, da er LK4 gegenüber erwähnt, dass er vorhat, »noch was zu der Frauenliga« (E2_231116_WM_1) rauszusuchen. Die anderen Mitglieder der Gruppe konzentrieren sich vordergründig darauf, zu eruieren, welche Bestände der bereitgestellten Quellen und Darstellungen noch erschlossen werden sollten. S22 und S28 planen in diesem Zusammenhang unter Mithilfe von LK4 mehrmals, ob sie sich mit Videos bzw. Fotos beschäftigen sollten, wofür folgender Austausch zwischen den drei Akteur:innen ein repräsentatives Beispiel darstellt:

LK4: Ah, wollt ihr die Videos nochmal gucken oder wollt ihr Fotos raussuchen?

S22: Fotos aussuchen.

LK4: Reicht einfach durch.

S28: Warte, ich mach dasselbe.

LK4: Ihr wollt noch mal Videos gucken, ne? (., an S22 gerichtet) Möchtest du Fotos raussuchen?

S22: Ja.

LK4: Ja, okay. Da kannst du dir auch ein Tablet holen, dann holst du dir ein eigenes. (E2_231109_WM_2)

Auch in der ›Rundfunk-Gruppe‹ zeigt sich, dass die Rechercheplanung der Schüler:innen im engen Zusammenhang mit Unterstützungsangeboten steht.

Hier sind es insbesondere LK5 und M1, die mit der Gruppe zusammen abstimmen, welche Materialien rezipiert werden sollen. Ein Beispiel für das Vorgehen von LK5 und dem damit einhergehenden Rechercheplanungsprozess der Gruppe ist folgender Ausschnitt vom ersten Erhebungstag:

LK5: Und dann musst du überlegen, welche Quellen sind wichtig für die Geschichte vom Fußball und welche Geschichte könnt ihr mit den Quellen erzählen? Das heißt, du solltest gucken, ob du dich für ein Video entscheidest, was du besonders interessant findest. (10 Sekunden) S19, hast du gehört, was ich gesagt habe, oder soll ich nochmal sagen oder einen holen? [...] Dass du die Videos mit den Fragen im Blick hast, S19, welche von den findest du besonders interessant und die suchst du dann aus.

S19: Das.

LK5: Das da? Das neuste? Okay.

(E2_231109_Rundfunk_1)

Mit Hinblick auf die Aufgabenverteilung zeigt sich auch in der Erhebung an der Berg-Schule das bereits in der Fluss-Schule beobachtete Moderationsphänomen, insbesondere mit Hinblick auf das Verhalten von S26: Gezielt verteilt er Arbeitsaufträge an seine Mitschüler:innen, die teilweise erst als Reaktion auf Fragen der anderen Schüler:innen entstehen. S28 möchte etwa wissen, wie er seiner Gruppe im Arbeitsprozess helfen kann, woraufhin S26 ihm nahelegt, »vielleicht die Bilder« (E2_231109_WM_2) rauszusuchen, was S28 in der Folge dann auch tut. S22 schließt sich wenig später der Bildersuche an und wartet in diesem Zusammenhang auf Anweisungen von S26, der ihm vorschlägt, Bilder von »der amerikanischen Frauenliga« (E2_231109_WM_2) zu suchen. Und auch S15, die vierte Schülerin in der Gruppe, erhält am dritten Erhebungstag Anweisungen von S26, der sie dazu animiert, zusammen mit ihm die von seiner Gruppe konstruierte Geschichte auf die Webseite zu übertragen (E2_231109_WM_2). S26 ist sich seiner Rolle durchaus bewusst, wie anhand der folgenden Aussage aus seinem Interview ersichtlich wird:

Also ich kenne mich, ich weiß nicht, damit aus, will ich jetzt nicht sagen, aber [...] ich habe da relativ viel geleitet, und wenn die anderen mal eine Frage hatten. Da haben sie mich auch angesprochen, mich und die LK4. Das heißt, ich war ein bisschen der Leiter und habe dann auch ein bisschen geholfen, wenn sie mal nicht weiterkamen.

(I_S26)

Eine vergleichbare Fokussierung auf die Anweisungen eines Mitschülers zeigt sich in den anderen beiden Gruppen nicht, jedoch werden auch hier spezifische Rollen definiert, die von einzelnen Schüler:innen erfüllt werden sollen. In der ›Hörfunk-Gruppe‹ wird beispielsweise an allen drei Erhebungstagen darüber gesprochen, wer für die Verschriftlichung der gesammelten Informationen zuständig ist; eine Aufgabe, die nach jeweiliger Rücksprache mit S21 am ersten und dritten Tag von S17 (E2_231102_Hörfunk_1) und am zweiten Tag von S25

(E2_231109_Hörfunk_1) übernommen wird. Sowohl S17 und S25 reflektieren jene beschriebene Rollenverteilung in ihren Interviews: S25 gibt zu Protokoll, dass S21 und er sich geeinigt hätten, wer »von uns schreiben würde« (I_S25), noch ausführlicher wird S17, der die Aufgabenverteilung innerhalb seiner Gruppe wie folgt charakterisiert:

Also meistens hat immer jeder etwas [gemacht]. Wir haben auch, wir haben Radio-sendungen gehört, haben Computer eingetippt, haben auch viel korrigiert. Also es war eigentlich auch immer so, dass immer einer am Computer geschrieben hat und einer hat halt aufgeschrieben, wir haben quasi unsere Aufgaben auch geteilt.

(I_S17)

Die Aufgabe, bestimmte Informationen zu notieren, wird auch in der ›Rundfunk-Gruppe‹ vergeben und sowohl am ersten als auch zweiten Erhebungstag von S19 nach Absprache übernommen (E2_231102_Rundfunk_1; E2_231109_Rundfunk_2). Am dritten Erhebungstag wird mehrmals darüber diskutiert, ob nun S19 oder S23 schreiben soll, woraufhin sich verständigt wird, dass beide abwechselnd Informationen notieren dürfen (E2_231116_Rundfunk_1). S18 teilt sich währenddessen – nach Absprache mit M1 – die Aufgabe zu, vermeintlich passende Bilder für ihre Geschichte zu recherchieren (E2_231116_Feldnotizen_Rundfunk); ein Vorschlag, der von S19 und S23 akzeptiert wird (E2_231116_Rundfunk_1).

Im Kontext der Arbeitsorganisation der Schüler:innen der Berg-Schule zeigen sich also verschiedene Planungsprozesse, die während den Erarbeitungsphasen der drei Gruppen beobachtbar sind (Abb. 15). Die ›Hörfunk-Gruppe‹ plant etwa an einem Erhebungstag ihre thematische Ausrichtung, zudem werden in jener Gruppe Prozesse ersichtlich, in denen die Schüler:innen über eine Einteilung von Arbeits- und Pausenzeiten entscheiden. Jener Einteilungsprozess zeigt sich ebenfalls in der ›Hörfunk-Gruppe‹, in der darüber hinaus – genau wie in den anderen beiden Gruppen auch – geklärt wird, wer für die Verschriftlichung der gesammelten Informationen zuständig ist. Überlegungen darüber, wie diese Informationen konkret gesichert werden sollen, finden sich im kodierten Textmaterial allerdings kaum, wohingegen Rechercheplanungsprozesse gruppenübergreifend ersichtlich werden, die sich unter anderem in den medien- und inhaltspezifischen Zugangsweisen der Schüler:innen ausdrücken. Diese Planungsprozesse werden von Aufgabenverteilungen gerahmt, die in der Berg-Schule dadurch zum Ausdruck kommen, dass S26 in der ›WM-Gruppe‹ eine moderatorenähnliche Rolle übernimmt, die er dazu nutzt, um gezielt Aufgaben an die anderen drei Gruppenmitglieder zu verteilen, während sowohl in der ›Hörfunk-Gruppe‹ als auch ›Rundfunk-Gruppe‹ Personen bestimmt werden, die Notizen zu den gesammelten Informationen erstellen sollen.

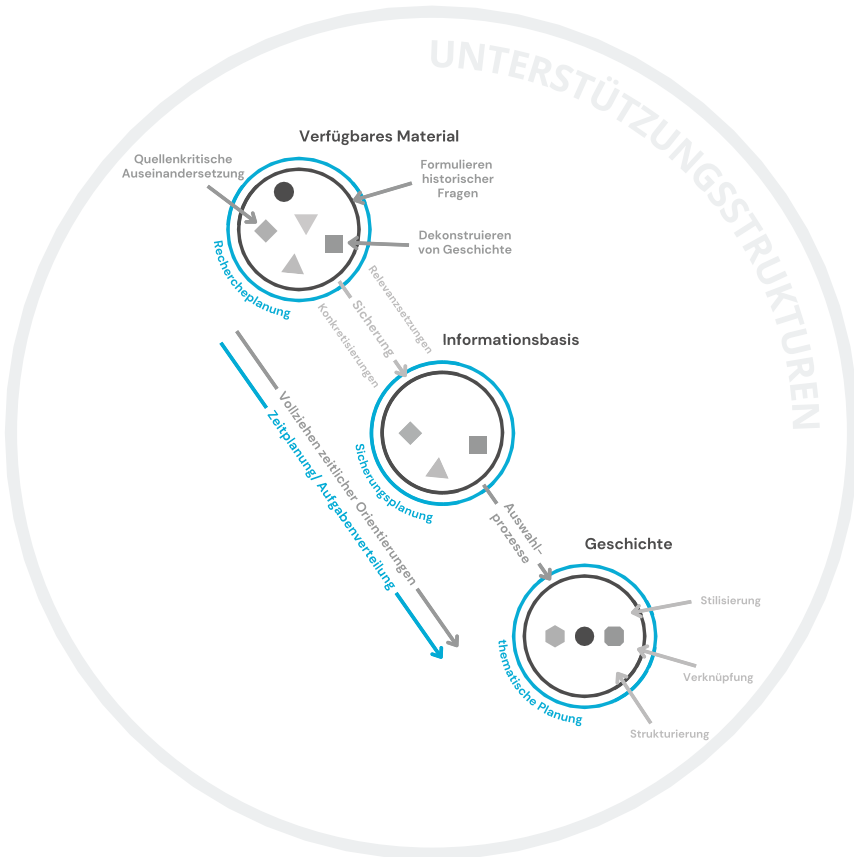


Abb. 15: Visuelle Darstellung der Arbeitsorganisation der beobachteten Schüler:innen an der Berg-Schule

Recherche

Im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Kategorie ›Recherche‹ in der Berg-Schule ist zunächst auffällig, dass die beobachteten Schüler:innen zwar auch mit selbstgewählten Quellen und Darstellungen arbeiten, diese aber im Gegensatz zur Erhebung an der Fluss-Schule weniger frequentiert genutzt werden als bereitgestellte Materialien (Tab. 21).

	›Hörfunk-Gruppe‹	›Rundfunk-Gruppe‹	›WM-Gruppe‹	Gesamt
unspezifische Internetnutzung	3,87 % (11)	1,76 % (5)	0,70 % (2)	6,34 % (18)

(Fortsetzung)

	›Hörfunk-Gruppe‹	›Rundfunk-Gruppe‹	›WM-Gruppe‹	Gesamt
bereitgestellte Audios	18,31 % (52)	0 % (0)	0 % (0)	18,31 % (52)
selbstgewählte Audios	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)
bereitgestellte Videos	0,35 % (1)	21,48 % (61)	12,32 % (35)	34,15 % (97)
selbstgewählte Videos	2,46 % (7)	1,41 % (4)	0 % (0)	3,87 % (11)
bereitgestellte Bilder	2,46 % (7)	0,70 % (2)	3,52 % (10)	6,69 % (19)
selbstgewählte Bilder	4,58 % (13)	7,39 % (21)	2,82 % (8)	15,49 % (44)
bereitgestellte Texte	2,82 % (8)	0 % (0)	5,99 % (17)	8,80 % (25)
selbstgewählte Texte	2,46 % (7)	0 % (0)	3,87 % (11)	6,34 % (18)
Gesamt	37,32 % (106)	33,45 % (95)	29,23 % (83)	100 % (284)

Tab. 21: Tabellarische Ergebnisdarstellung des Kodierungsprozesses der Subkategorien der Kategorie ›Recherche‹ in der Berg-Schule

In der ›Hörfunk-Gruppe‹ steht in diesem Zusammenhang insbesondere die Arbeit mit bereitgestellten auditiven Medien, sprich den vorbereiteten Radiobeiträgen, im Fokus. Diese werden tagesübergreifend rezipiert: Während am ersten Tag »einmal wirklich alle Radiobeiträge durchgehört« (I_WH5) werden, wie WH5 das Vorgehen seiner beobachteten Gruppe beschreibt, finden die Radiobeiträge auch am zweiten und dritten Tag der Erhebung Verwendung, werden dort allerdings deutlich selektiver eingesetzt. Doch obgleich die Rezeption der Radiobeiträge einen wesentlichen Teil der Arbeitszeit der Schüler:innen der ›Hörfunk-Gruppe‹ einnimmt, wird in den Interviews mit den Schüler:innen insbesondere die Internetnutzung als wichtiger Informationszugang beschrieben. Zwar berichtet S21, dass das auditive Material »auch super« gewesen wäre, merkt jedoch an, dass manche der Beiträge »ein bisschen langweilig« gewesen seien (I_S21). Wesentlich positiver fällt sein Fazit zum Nutzen des Internets aus, bei dem er vor allem die Möglichkeit betont, spezifische Informationen herausfinden zu können, wie der folgende Dialog verdeutlicht:

M2: Du hast erzählt, dass ihr beim Internet, oder mit dem Internet, was gemacht habt?

S21: Genau, wir haben im Internet rumgeforscht, auch alles aufgeschrieben und haben alles dann auf den Zettel geschrieben.

M2: Warum habt ihr das Internet benutzt?

S21: Und da gibt es auch schöne, gute Sachen, die man auch aufschreiben kann, und ich kann auch für andere Schüler und Schülerinnen, nicht hier aus der Schule, sondern auch in anderen Schulen dabei sagen: Nimmt Internet, das ist gut!

M2: Warum ist das gut? Das Internet? Also warum sagst du das anderen Schülerinnen und Schülern, dass das Internet gut ist?

S21: Da kann man richtig gut rausforschen und eigentlich sollte man nicht so viel im Internet glauben, aber meistens sind das gute Sachen [...].

(I_21)

Ähnlich äußern sich auch S25, der erklärt, dass das Internet seiner Gruppe dabei geholfen hätte, »mehrere Informationen rauszukriegen für die amerikanische Fußballliga« (I_S25) und S17, der darauf verweist, dass er »viel im Internet nachguckt« (I_S17) hätte, um mehr über die Geschichte des Fußballs in den USA im 20. und 21. Jahrhundert zu erfahren. Die Audioaufnahmen und Feldnotizen bestätigen die Einschätzungen der Schüler:innen dahingehend, als dass in jenen die Auseinandersetzung mit YouTube-Videos (z. B. E2_231109_Hörfunk_2), Wikipedia-Artikeln (z. B. E2_231109_Feldnotizen_Hörfunk) und der Bildersuche auf Google (z. B. E2_231116_Feldnotizen_Hörfunk) erkenntlich wird. S17 nutzt zudem, wie bereits weiter oben angesprochen, insbesondere am letzten Erhebungstag die bereitgestellten Texte auf den Plakaten (z. B. E2_231116_Feldnotizen_Hörfunk).

Die Plakate werden von der ›Rundfunk-Gruppe‹ hingegen nicht genutzt. Die Schüler:innen dieser Gruppe setzten sich primär mit den bereitgestellten Videos auseinander und nutzen andere Quellen und Darstellungen nur punktuell. WH6 beschreibt das Vorgehen der Gruppe mit folgenden Worten in seinem Interview:

Hm, also, bei mir in der Gruppe waren das ja die Videos, und das war auch absolut primär die Quelle, die die verwendet haben, auch immer die gleichen Videos. Ich glaube, ich habe es auch versucht zu verzeichnen, wenn die gleichen Videos zum fünften, zum zehnten Mal wieder angeguckt wurden und das Internet wurde bei mir, glaube ich, erst wirklich am dritten Tag verwendet. Also, die haben nicht vorher selbst recherchiert, sondern erst dann am dritten Tag und da auch dann am Laptop, nur um Bilder zu finden, um die Seite zu illustrieren und jetzt nicht, um Fakten oder sowas zu recherchieren.

(I_WH6)

Tatsächlich konzentriert sich die Gruppe vor allem auf zwei Videos: ein bereitgestelltes Video von 1978, das den deutschen Fußballspieler Wolfgang Sünholz thematisiert (z. B. E2_231102_Rundfunk_2), und eines von 2023, das die Ankunft des argentinischen Fußballers Lionel Messi bei seinem neuen Verein Inter Miami zeigt (z. B. E2_231109_Feldnotizen_Rundfunk). Der Nutzen anderer medialer Zugänge ist, wie gesagt, kaum beobachtbar. Das Arbeiten mit auditiven Medien und Texten wird in dieser Gruppe gar nicht ersichtlich, die Internetnutzung nur in Momenten beobachtbar, in denen die Schüler:innen Bilder rezipieren. Vor

allem S18 schaut sich viele verschiedene Bilder an und liefert dafür in seinem Interview zwei Begründungen: Erstens, weil ihm das schlichtweg »Spaß macht« (I_S18) und zweitens, weil Bilder für ihn wichtige Erinnerungen seien:

M2: Gab es noch was, was du interessant fandest?

S18: Nur Bilder.

M2: Nur Bilder. Die Bilder waren gut.

S18: Ja. Bilder ist nur bei mir Erinnerung.

M2: Bilder sind Erinnerungen?

S18: Ja, dann sammle ich immer nur Erinnerungen ein.

M2: Okay also, Bilder halten Erinnerung für dich fest?

S18: Ja.

M2: Und darum sind Bilder wichtig?

S18: (zustimmend) Mhm.

M2: Oder warum sind / Also, du kannst auch mal erzählen, warum sind Bilder wichtig für dich?

S18: Weil für meine Erinnerungen, die in meinem Herzen lieg[en].

(I_S18)

Ein deutlich breiterer Ansatz des Umgangs mit den Materialien zeigt sich in der ›WM-Gruppe«, die alle ihnen zur Verfügung stehenden Quellen und Darstellungen rezipieren und zudem mehrmals selbstgewähltes Material im Verlauf der Erhebung nutzen. Vor allem S26 bemüht sich um eine Rezeption möglichst vieler bereitgestellter Quellen und Darstellungen, wie beispielsweise aus den Feldnotizen von WH4 vom ersten Erhebungstag hervorgeht: »S26 liest sich erneut die Texte durch und geht als einziger auf die Anmerkung, dass auf der anderen Seite auch die Geschichte der Frauenliga ausliegt, auch auf die andere Seite und liest sich dort die Texte durch.« (E2_231102_Feldnotizen_WM) Zudem arbeitet er auch viel mit Wikipedia. Für S26 repräsentiert das Nutzen des Internets den bereits mehrmals thematisierten, von den Schüler:innen beider Erhebungen angesprochenen Vorteil, weitere bzw. fehlende Informationen zu erschließen, wie er im Interview mittels eines Vergleiches der bereitgestellten Plakate und dem selbstgewählten Internetzugang erklärt:

Ich finde, eine der interessanten Sachen waren auf jeden Fall die Plakate, nicht nur für mich, sondern auch generell für diejenigen, die nicht so gut lesen können, die ich auch einige Informationen auch hierbei zum Beispiel. Also für mich war das Internet sehr, sehr, sehr wichtig dafür, weil auch die Sachen, die ich interessant fand, die hierbei nicht dabeistanden, die ich aber generell sehr interessant fand.

(I_S26)

Während S26 also primär textlastige Medien zu nutzen scheint, konzentrieren sich S22 und S28 vorrangig auf (audio-)visuelle Medien. An allen drei Erhebungstagen nutzen sie die bereitgestellten QR-Codes, um sich Videos zu den Weltmeisterschaften anzuschauen (z. B. E2_231102_Feldnotizen_WM; E2_

231109_WM_2; E2_231116_WM_2). S22 berichtet diesbezüglich in seinem Interview, dass er Videos »mit S28 geschaut« (I_S22) hätte und auch S28 spricht das gemeinsame Videoschauen mit S22 »auf dem Tablet« (I_S28) an. Zudem thematisieren die beiden Schüler in ihren Interviews das Rezipieren von Bildern, das primär am zweiten und dritten Erhebungstag zu beobachten ist. Zwar begründen die beiden, anders als S18, nicht, warum sie so viel mit den Bildern gearbeitet hätten, weisen aber dennoch daraufhin, dass sie »auf Google« (I_S22) nach Bildern über Fußball, die »immer alt« (I_S28) seien, gesucht hätten.

Verfügbares Material

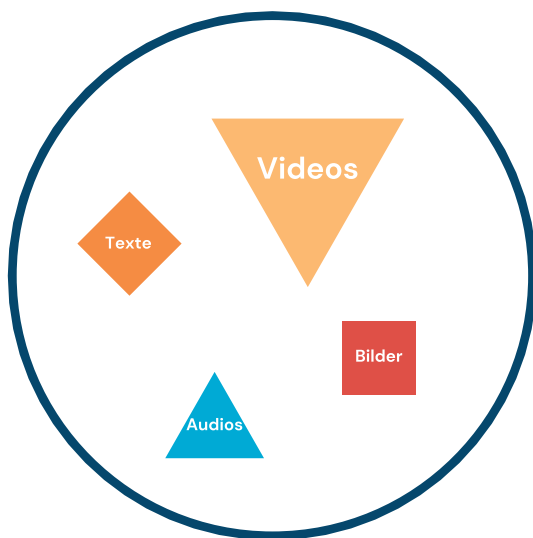


Abb. 16: Visuelle Darstellung der Recherche der beobachteten Schüler:innen an der Berg-Schule

Somit lässt sich rekapitulieren, dass die beobachteten Schüler:innen der Berg-Schule verschiedene Materialien nutzen, um Geschichten über den Fußball in den USA im 20. und 21. Jahrhundert konstruieren zu können, wobei überwiegend – trotz der Betonung des Mehrwerts des Internets von den interviewten Schüler:innen – ein Nutzen von bereitgestellten audiovisuellen Quellen und Darstellungen beobachtbar ist (Abb. 16). Die Handhabung der Medien variiert dabei von Gruppe zu Gruppe: Während in der ›Hörfunk-Gruppe‹ insbesondere das Nutzen der bereitgestellten Radiobeiträge und einzelner schriftlicher Materialien, wie zum Beispiel der Plakate oder einzelner Texte auf Wikipedia, ersichtlich wird, konzentriert sich die ›Rundfunk-Gruppe‹ primär auf zwei bereitgestellte Videos und, zumindest der Schüler S18, auf die Suche nach Bildern im Internet. In der ›WM-Gruppe‹ zeigt sich ein breiterer Ansatz zur Rezeption der verschiedenen medialen Formate, wenngleich die Nutzung einzelner Mate-

rialien hier vor allem auf die vermeintlichen Präferenzen einzelner Schüler:innen zurückzuführen ist.

Umgang mit Informationen

Hinsichtlich der Verarbeitung von Informationen zeigt sich auch an der Berg-Schule, dass die beobachteten Schüler:innen Informationen rezipieren, diese konkretisieren, Relevanzsetzung vornehmen und ausgewählte Informationen sichern (Tab. 22).

	›Hörfunk-Gruppe‹	›Rundfunk-Gruppe‹	›WM-Gruppe‹	Gesamt
Rezeption	14,98 % (65)	14,75 % (64)	22,35 % (97)	52,07 % (226)
Konkretisierung	4,84 % (21)	3,69 % (16)	5,30 % (23)	13,82 % (60)
Relevanzsetzung	3,46 % (15)	4,61 % (20)	5,99 % (26)	14,06 % (61)
Sicherung	7,60 % (33)	5,30 % (23)	7,14 % (31)	20,05 % (87)
Gesamt	30,88 % (134)	28,34 % (123)	40,78 % (177)	100 % (434)

Tab. 22: Tabellarische Ergebnisdarstellung des Kodierungsprozesses der Subkategorien der Kategorie ›Verarbeitung‹ in der Berg-Schule

Die rezipierten Informationen in den drei Gruppen ähneln sich dabei sehr. So werden beispielsweise in allen drei Gruppen die Profiligen und ihre Mannschaften thematisiert. In der ›Hörfunk-Gruppe‹ setzt sich S21 am ersten Erhebungstag mit einem Fußballteam in Seattle und dessen Bedeutung für die Stadt auseinander (E2_231102_Hörfunk_1), zudem beschäftigt er sich mit dem bereitgestellten Material über die Zuschauerzahlen und fokussiert sich hierbei vor allem auf die Spielzeiten vor, während und nach der Coronapandemie (E2_231102_Hörfunk_2). S17 setzt sich wiederum mit dem FC Cincinnati, der zum Zeitpunkt der Erhebung erstplatzierten Mannschaft der MLS, auseinander (E2_231102_Hörfunk_2), wohingegen S15 in der ›WM-Gruppe‹ Informationen zum Verein D.C. United rezipiert (z. B. E2_231109_Feldnotizen_WM). Zudem befasst sich in jener Gruppe auch S26 mit der US-amerikanischen Profiligen, indem er Informationen zu der finanziellen Lage, den Zuschauerzahlen und der Gründung der MLS sowie *National Women's Soccer League* (NWSL) einholt (z. B. E2_231109_WM_1). Auch die ›Rundfunk-Gruppe‹ thematisiert (ehemalige) US-amerikanische Profivereine wie die Los Angeles Aztecs oder Inter Miami, allerdings ist diese Thematisierung primär an die Auseinandersetzung mit einzelnen Personen, die vermeintlich eine Verbindung zur Geschichte des amerikanischen Fußballs im 20. und 21. Jahrhundert aufweisen, geknüpft. Dabei steht

insbesondere der argentinische Fußballer Lionel Messi (z. B. E2_231102_Rundfunk_1), der seit 2023 beim amerikanischem MLS-Club Inter Miami spielt, im Zentrum der Rezeptionsprozesse der Gruppe sowie zu einem geringeren Grad die deutschen Fußballer Franz Beckenbauer (E2_231102_Rundfunk_2) und Wolfgang Sünholz (E2_231109_Rundfunk_1), die in den 1970ern in den USA ihr Geld mit Fußball spielen verdienten, und die Kapitänin der US-amerikanischen Frauenfußballnationalmannschaft, Megan Rapinoe (E2_231102_Rundfunk_1). Die Rezeption von Informationen, die im Zusammenhang mit Lionel Messi stehen, beschränken sich dabei nicht nur auf den Fußballer selbst, sondern auch auf die Fans, die im bereitgestellten Video von 2023 ausführlich thematisiert werden: So setzt sich die Gruppe mit der Nationalität der argentinischen Fans auseinander, den im Kontext einer Willkommensfeier abgebildeten Handys eben jener Fans sowie einem anschließenden Feuerwerk zu Ehren Messis (E2_231109_Rundfunk_1; E2_231109_Rundfunk_2). In der ›Hörfunk-Gruppe‹ werden ebenfalls verschiedene Fußballer thematisiert, wie etwa der deutsche Fußballnationalspieler Lothar Matthäus (z. B. E2_231109_Hörfunk_1) oder der brasilianische Fußballer Pelé (z. B. E2_231109_Feldnotizen_Hörfunk), die respektive in den 2000ern bzw. 1970ern in der amerikanischen Fußballprofiligen spielten. In der ›WM-Gruppe‹ finden sich hingegen weniger Bezüge zur Rezeption von Fußballer:innen, hier fällt S26 lediglich auf, dass Pelé in den USA in den 1970ern Fußball gespielt hat (E2_231109_WM_1). In dieser Gruppe werden vor allem die Weltmeisterschaften der Frauen und Männer, an denen die USA teilgenommen haben, rezipiert. Insbesondere S22 und S28 setzen sich tagesübergreifend mit den verschiedenen Weltmeisterschaften anhand des bereitgestellten Materials auseinander und fokussieren sich hierbei einerseits darauf, ob es sich bei den rezipierten Informationen um solche handelt, die Männer bzw. Frauen behandeln, und andererseits auf die Frage, inwiefern die beteiligten Nationalmannschaften der USA erfolgreich bzw. nicht erfolgreich waren, wie beispielsweise folgender Ausschnitt aus den Feldnotizen von WH4 veranschaulicht: »Im Gespräch mit M1 kam heraus, dass die Jungs von den Videos mitbekommen haben, dass die Frauen den Pokal gewonnen haben und die Männer nicht.« (E2_231109_Feldnotizen_WM) In der ›Hörfunk-Gruppe‹ wird, wie bereits angesprochen, die Fußballweltmeisterschaft der Herren von 1998 am zweiten Erhebungstag thematisiert und in diesem Kontext Informationen zu verschiedenen teilnehmenden Spielern und Mannschaften rezipiert (siehe dafür zum Beispiel den Internetverlauf der Gruppe am zweiten Erhebungstag in Anhang 40), wohingegen in der ›Rundfunk-Gruppe‹ keine Auseinandersetzung mit Fußballweltmeisterschaften offenkundig wird. Auffällig ist zudem, dass sich alle drei Gruppen mehrmals mit Fußballszenen, die im Kontext der Auseinandersetzung mit der MLS und den Weltmeisterschaften in Videos zu sehen bzw. in Radiobeiträgen zu hören sind, befassen. In der ›Hörfunk-Gruppe‹ ist es beispielsweise

S20, der seinen Mitschülern und den unterstützenden Personen davon berichtet, dass in den von ihm rezipierten Beiträgen Tore fallen, wie unter anderem aus den Feldnotizen von WH5 hervorgeht: »S20 reißt, scheinbar in Bezug auf etwas, das er gehört hat, begeistert die Arme hoch und sagt mir ›war Tor‹ und zeigt einen Daumen nach oben.« (E2_231102_Feldnotizen_Hörfunk) Vergleichbare Rezeptionsprozesse zeigen sich auch bei S18, der WH6 zum Beispiel erzählt, dass er sich »auf die Ballbewegung« (E2_231102_Rundfunk_1) in einem von ihm rezipierten Video konzentriert hätte, und zu einem anderen Zeitpunkt LK5 gegenüber erwähnt, dass er sich etwas »mit einem Ball und Menschen« (E2_231102_Rundfunk_1) anschauen würde. Und auch in der ›WM-Gruppe‹ zeigt sich ein ähnliches Verhaltensmuster bei S22 und S28, die im Kontext der eben erwähnten Rezeption der Fußballweltmeisterschaften an verschiedenen Stellen auf Fußballaktionen, wie das Foulen bzw. Gefoult werden oder Tor schießen aufmerksam machen (z. B. E2_231109_WM_1; E2_231109_Feldnotizen_WM). Repräsentativ hierfür steht folgender Auszug aus dem Interview mit S28, der berichtet, an welche der rezipierten Informationen er sich erinnert:

M2: Oder was ist dir denn von der Geschichte vom Fußball in den USA in Erinnerung geblieben? Erinnerst du dich an Sachen, die ihr euch angeschaut habt?

S28: Ja.

M2: Was denn?

S28: Die Männer haben auch gespielt.

M2: Die Männer haben gespielt, okay.

S28: Aber da hat einer gefoult.

M2: Gefoult, okay.

S28: Und das hat nicht geschafft zu Toren und danach hat er doch ein Tor geschossen. (I_28)

Viele der rezipierten Informationen werden anschließend auch gesichert. In der ›Hörfunk-Gruppe‹ notiert S17 Informationen zum FC Cincinnati (z. B. E2_231102_Feldnotizen_Hörfunk), S21 verschriftlicht seine Erkenntnisse zu Seattle (z. B. E2_231102_Hörfunk_2) und S25 beabsichtigt, möglichst alle Teams, die an der Weltmeisterschaft 1998 teilgenommen haben, niederzuschreiben (z. B. E2_231109_Feldnotizen_Hörfunk), merkt aber in seinem Interview an, dass es »eigentlich mehrere« (I_S25) gewesen wären, die er allerdings nicht alle notiert hätte. Ebenso wenig notiert S25 Informationen über die von ihm rezipierten Personen Lothar Matthäus und Pelé, die zumindest in seinen Notizen nicht auftauchen. Während in der ›Hörfunk-Gruppe‹ gleich mehrere Schüler Informationen sichern, läuft dieser Prozess sowohl in der ›Rundfunk-Gruppe‹ als auch ›WM-Gruppe‹ zentralisierter ab, indem S19 respektive S26 für die Sicherung rezipierter Informationen zuständig sind. S19 verschriftlicht hierbei Informationen, die zusammen in der Gruppe besprochen werden, wie beispielsweise die genannten Thematisierungen der Fußballspieler:innen Wolfgang Sün-

holz (E2_231109_Rundfunk_1), Lionel Messi (E2_231109_Rundfunk_1) und Megan Rapinoe (E2_231102_Rundfunk_2). Dabei werden mitunter auch Informationen zu den jeweiligen Vereinen und den kontextualisierenden Faktoren der Messi-Begrüßung in Miami, wie etwa das stattfindende Feuerwerk, notiert (z. B. E2_231109_Rundfunk_1). Ähnlich wie in der Erhebung an der Fluss-Schule zeigt sich in diesem Zusammenhang, dass S19 ein wichtiger Faktor dafür ist, welche Informationen letztendlich wie gesichert werden: So entscheidet sie sich etwa gegen den Wunsch von S18, aufzuschreiben, dass in einem Video das Gesäß von einem Mann zu sehen ist (E2_231109_Rundfunk_2) und formuliert an mehreren Stellen Gedanken ihrer Mitschüler:innen um bzw. schreibt diese in eigenen Worten auf, wie WH6 am zweiten Erhebungstag folgendermaßen in seinen Feldnotizen vermerkt: »Dies [das die Gruppe Fans von Messi interessant findet] formuliert S18 eher in Stichworten, die S19 von sich aus in ganze Sätze umformuliert, als sie aufschreibt.« (E2_231109_Feldnotizen_Rundfunk) Ein ähnliches Verhaltensmuster zeigt auch S26, der in seiner Gruppe für die Sicherung von Informationen zuständig ist. In diesem Zusammenhang notiert er Informationen zu den Fußballweltmeisterschaften, die ihm von S22 und S28 genannt werden, wenngleich S26 nicht immer alle Informationen verschriftlicht, die ihm mitgeteilt werden, wie das folgende Gespräch zwischen den Schülern verdeutlicht:

S26: (an S22 und S28 gerichtet) Nein, was mit da rein soll, was ihr wichtig findet, was auch wieder da rein sollen?

S22: Frauen.

WH4: Ihr hattet doch vorhin gesagt, was der Unterschied war bei den Frauen und den Männern?

S28: Fußballer.

WH4: Nein, ob die gewonnen haben oder nicht, hattet ihr gesagt.

S22: Die hat noch nicht /

S28: Die haben nicht gewonnen, die Männer!

WH4: Und die Frauen?

S28: Die haben schon gewonnen, da gab es den Pokal!

WH4: Ja, das könnt ihr S26 doch nochmal sagen.

S28: Die anderen haben einen Pokal und haben geschossen (.) und noch Kopfschuss!

S22: Was?

S28: Kopfschuss, mit Ball, Kopfschuss.

S26: Kopfball?

S28: Ja.

S26: Ja, das kann ich noch schreiben.

(E2_231109_WM_1)

Tatsächlich zeigt sich in den Notizen von S26 an jenem Tag, dass er die Informationen hinsichtlich des Gewinns der Weltmeisterschaft der Frauen von 1991 notiert, allerdings finden sich keine Bemerkungen hinsichtlich des von S28

angesprochenen Kopfballs (siehe dafür die gesicherten Informationen von S26 in Anhang 41). Zudem formuliert er an einigen Stellen auch Informationen um, die ihm von seinen Mitschüler:innen geliefert werden. S28 teilt S26 beispielsweise mit, dass die Frauen vier Tore geschossen hätten, woraufhin S26 der anwesenden LK4 mitteilt: »LK4, ich habe aufgeschrieben, die Frauen haben viele Tore geschossen.« (E2_231109_WM_1) Neben den Notizen, die auf den Vorschlägen seiner Mitschüler:innen beruhen, fertigt S26 zudem schriftliche Informationen zu der MLS und NWSL an, die mehr oder minder den Informationen entsprechen, die aus den kodierten Textstellen der Kategorie »Rezeption«, die im Zusammenhang mit S26 stehen, hervorgehen (Anhang 41).

Sowohl in der »Rundfunk-Gruppe« als auch »WM-Gruppe« wird bei näherer Betrachtung der gesicherten Informationen zudem offenkundig, dass sich diese oftmals an den Relevanzsetzungen der Schüler:innen orientieren. In der »Rundfunk-Gruppe« wird dieser Zusammenhang insbesondere an den Interessensbekundungen an bestimmten Fußballer:innen offensichtlich: So erklären S15 und S18 mehrmals, dass sie Lionel Messi spannend finden (z.B. E2_231102_2), S15 bekundet darüber hinaus ihr Interesse an der »eine[n] Frau da, die in Amerika gewonnen hat« (E2_231102_2), womit Megan Rapinoe gemeint ist, und S23 charakterisiert das Videos von 1978, in dem Wolfgang Sünholz thematisiert wird, auf Rückfrage als »[g]eht so«, während alle anderen Videos, mit denen er sich beschäftigt hätte, »langweilig« seien (E2_231109_Rundfunk_1). Auch ergänzende Informationen zu den Spielern, wie etwa, dass Wolfgang Sünholz in einer Mannschaft, die aus lediglich 14 Spielern bestand, gespielt hat oder das aufgrund von Lionel Messis Ankunft gezündete Feuerwerk sowie die Handys der argentinischen Fans werden als wichtig deklariert (E2_231109_Feldnotizen_Rundfunk). Bei der »WM-Gruppe« lassen sich die Relevanzsetzungen zwar gegenüber denen der »Rundfunk-Gruppe« als unspezifischer charakterisieren, jedoch zeigt sich auch hier eine Verbindung zwischen den gesicherten und als wichtig empfundenen Informationen. S22 und S28 betonen auf Nachfrage von unterstützenden Personen oder S26 beispielsweise mehrmals, dass sie Fußball und dabei insbesondere die Unterteilung in Männer und Frauen sowie vereinzelt beobachtete Szenen spannend finden würden. Charakteristisch hierfür steht folgender Dialog zwischen S22, S28 und M1 am zweiten Erhebungstag:

M1: Fandet ihr eins wichtig für unser Thema, für Fußball in USA, oder waren beide wichtig oder eins nicht so wichtig wie das andere?

S22: Beide wichtig.

M1: Warum?

S22: Weil die da Fußball spielen, die Frauen.

M1: Okay, und bei dem anderen, was war da?

S28: Männer.

S22: Fußball und USA.

M1: Und was war daran wichtig?

S28: Auch Männer haben Fußball gespielt. (.) Erst haben die Frauen ein Tor geschossen und dann hat er auf das Tor geschossen und dann hat er einen Pokal verdient.

(E2_231109_WM_1)

Auch die von S26 als interessant befundenen Aspekte decken sich mit einem Teil der Informationen, die er verschriftlicht hat, wie aus dem Interview mit ihm hervorgeht. Auf Nachfrage, an welche Aspekte der Geschichte des Fußballs in den USA im 20. und 21. Jahrhundert er sich erinnern würde, antwortet er wie folgt:

Es gibt natürlich, es gibt schon einige Sachen, auch von Fußball in den USA. Das wusste ich schon vor diesem Geschichtsprojekt, zum Beispiel, dass Fußball nicht so beliebt ist in den USA. Das wusste ich schon relativ direkt. Also das ist ja schon vor, also das war für mich nichts Neues. Was ich SEHR interessant dabei fand, dass die USA diese Mega-Finanzprobleme hatten, in den ersten acht Jahren oder so war das, wo die sieben Milliarden Dollar verloren haben, da habe ich schon gestutzt. Oder dass, weil zum Beispiel in Deutschland gibt es EINEN Verband für Fußball und in den USA, die kriegen zum Beispiel Geld von den Verbänden aus Mexiko, Kanada, aus einigen der Verbände. Da fand ich auch sehr krass, was ich gedacht habe, die haben einen einigen festen Verband, die geben Geld. Ich habe nicht gewusst, dass das generell auch andere Länder, also alle gewissen Fußballländer, das auch machen. (I_S26)

In der ›Hörfunk-Gruppe‹ zeigen sich ebenfalls Überschneidungen zwischen den verschriftlichten und den für interessant befundenen Informationen. Auch hier wird ersichtlich, dass einige Informationen, die als interessant eingestuft werden, wie etwa die Anzahl der teilnehmenden Länder an der Weltmeisterschaft 1998 (I_S25) oder die Tatsache, dass Cincinnati zum Zeitpunkt der Erhebung Tabellenführer der MLS ist (E2_231102_Feldnotizen_Hörfunk), schlussendlich notiert werden, wenngleich insbesondere Relevanzsetzungen von S21 mitunter nicht verschriftlicht werden: Auf die Nachfrage von S25, welche Dinge er spannend an seinen rezipierten Beiträgen von 2000 und 2011 findet, antwortet S21, »[d]ass die Spieler [...] öfters richtig zusammenspielen.« (E2_231109_Hörfunk_1) Wenig später präzisiert er, dass die Spieler »richtig drauf eingelassen [sind] zu gewinnen« (E2_231109_Hörfunk_1). Ob seine Äußerungen nicht verschriftlicht werden, weil sich S25 dagegen entscheidet oder die weitergegebenen Informationen schlichtweg vergessen werden, wird in den vorliegenden Daten allerdings nicht ersichtlich.

Neben den Relevanzsetzungen zeigen sich auch in der Berg-Schule die schon in der Fluss-Schule beobachtbaren angestrebten Konkretisierungen von Informationen, die mitunter ebenfalls Teil der Verschriftlichung der Informationen sind. In diesem Zusammenhang werden beispielsweise in allen drei Gruppen ergänzende geographische Angaben zu Städten bzw. Fußballteams, mit denen sich die Schüler:innen beschäftigen, gesucht. So erklärt S17 seiner Lehrkraft auf

Nachfrage, dass er »nachgucken« (E2_231102_Hörfunk_2) würde, wo genau Cincinnati liegt, S23 ist wiederum bestrebt, zu klären, wo Argentinien – also das Heimatland von Lionel Messi – liegt (E2_231102_Rundfunk_2), S18 klärt zusammen mit LK5, welchem Land Miami, also der neue Verein von Lionel Messi, zugehörig ist (E2_231109_Rundfunk_1) und S15 findet nach einer weiteren Internetrecherche heraus, dass es sich bei Washington »um eine Stadt handle« (E2_231109_Feldnotizen_WM), wie WH4 in ihren Feldnotizen anführt. Neben der Ergänzung vermeintlich fehlender Informationen werden darüber hinaus vereinzelt rezipierte Begriffe kontextualisiert: S26 charakterisiert die *United States Soccer Federation* etwa als »amerikanische[n] Fußballbund« (E2_231109_WM_1), um den Begriff für sich und seine Gruppe klären zu können, und S25 beschreibt seinen Mitschüler:innen, um wen es sich genau bei Lothar Matthäus handeln würde, mit dem er sich zuvor beschäftigt hatte: »Er erklärt der Gruppe und mir, dass der »gute alte« Lothar Matthäus der beste deutsche Fußballer war [...] und weist darauf hin, dass er mal beim FC Bayern München gespielt hat.« (E2_231109_Feldnotizen_Hörfunk)

Die Verarbeitungspraktiken der Schüler:innen der Berg-Schule lassen sich folglich als ein Zusammenspiel von Rezeptions-, Relevanzsetzungs-, Konkretisierungs- und Sicherungsprozessen beschreiben, die in allen drei beobachteten Gruppen ersichtlich werden (Abb. 17). Hierbei werden oft, aber nicht durchgängig, für relevant befundene Informationen konkretisiert und gesichert, obgleich der Sicherungsprozess maßgeblich von den Schüler:innen beeinflusst wird, die für die Sicherung der Informationen verantwortlich sind. Denn wie anhand mehrerer kodierter Textstellen ersichtlich wird, entscheiden jene Schüler:innen darüber, ob die ihnen mitgeteilten rezipierten Informationen ihrer Mitschüler:innen notiert werden oder nicht.

Insofern lässt sich auch in der Berg-Schule der Aufbau einer Informationsbasis nachvollziehen, auf Basis derer die Informationen anschließend im Kontext der Konstruktionen der jeweiligen Geschichten ausgewählt bzw. miteinander in Verbindung gesetzt werden. Die beobachtbaren Produktionsprozesse in der Berg-Schule sind dabei weniger stark ausgeprägt als in der Fluss-Schule – insgesamt wurden in der zweiten Erhebung nur 44 Textstellen im Vergleich zu den 126 Textstellen der ersten Erhebung kodiert –, werden aber dennoch in allen Gruppen ersichtlich (Tab. 23).

	›Hörfunk-Gruppe‹	›Rundfunk-Gruppe‹	›WM-Gruppe‹	Gesamt
Strukturierung	4,55 % (2)	6,82 % (3)	20,45 % (9)	31,82 % (14)
Verknüpfung	2,27 % (1)	0 % (0)	0 % (0)	2,27 % (1)

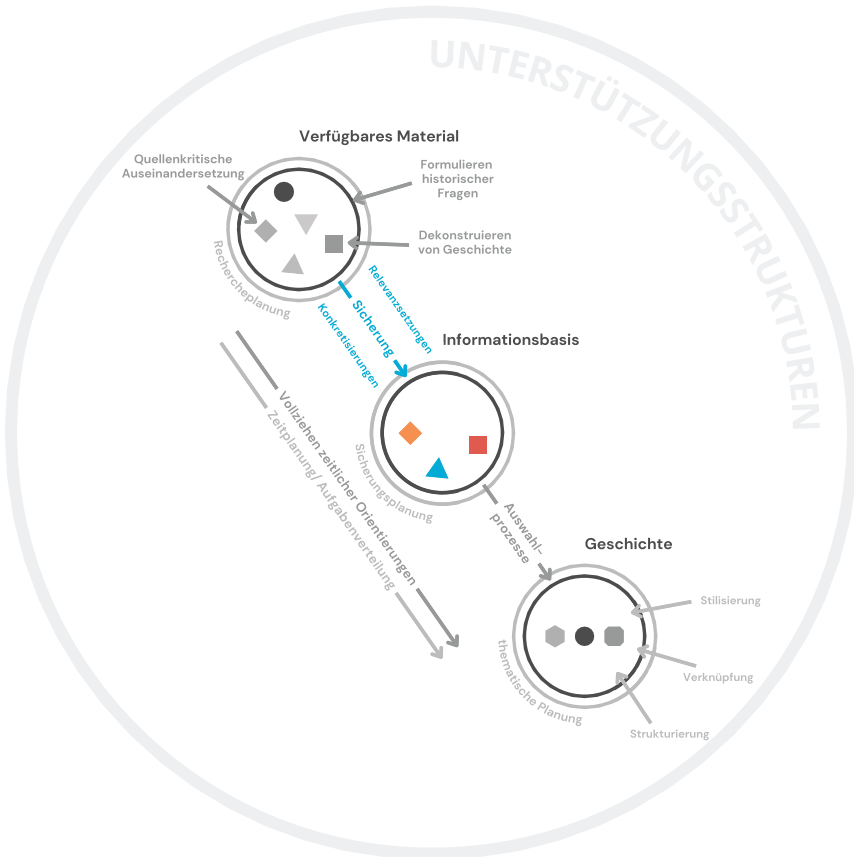


Abb. 17: Visuelle Darstellung der Verarbeitungspraktiken der beobachteten Schüler:innen an der Berg-Schule

(Fortsetzung)

	›Hörfunk-Gruppe‹	›Rundfunk-Gruppe‹	›WM-Gruppe‹	Gesamt
Stilisierung	18,18 % (8)	29,55 % (13)	18,18 % (8)	65,91 % (29)
Gesamt	25,00 % (11)	36,36 % (16)	38,64 % (17)	100 % (44)

Tab. 23: Tabellarische Ergebnisdarstellung des Kodierungsprozesses der Subkategorien der Kategorie ›Produktion‹ in der Berg-Schule

Kaum eine Rolle spielt die Verknüpfung von Informationen, die lediglich in der ›Hörfunk-Gruppe‹ von S17 an einem Zeitpunkt des dritten Erhebungstages angestrebt wird, indem er zwei herausgesuchte Fotos seiner Gruppe als passend für

den entstandenen Text bewertet, da diese einerseits Lothar Matthäus und andererseits das Wappen der MLS zeigen und somit aus Sicht von S17 die beiden Kernthemen der Geschichte seiner Gruppe widerspiegeln würden (E2_231116_Hörfunk_1). Strukturierungsprozesse zeigen sich in der ›Hörfunk-Gruppe‹ (zwei Kodierungen), genau wie in der ›Rundfunk-Gruppe‹ (drei Kodierungen), ebenfalls selten: Lediglich vereinzelt versuchen die Schüler:innen der beiden Gruppen die zur Verfügung stehenden Informationen chronologisch zu ordnen, etwa mittels der Vorschläge von S17, einen Radiobeitrag unter einen entstandenen Text einzufügen (E2_231116_Hörfunk_2) oder S19, ihre Geschichte mit dem Text zum ausgewählten Video von 1978 zu beginnen, da »das ein bisschen besser« (E2_231109_Rundfunk_2) sei als gar keine chronologische Abfolge festzulegen. Weniger chronologisch, denn vielmehr thematisch strukturiert die ›WM-Gruppe‹ hingegen ihre Geschichte: Bereits am zweiten Erhebungstag verständigt sich die Gruppe darauf, ihre Geschichte in die Themenabschnitte Profiligen und Weltmeisterschaften zu untergliedern, weil diese »sonst unübersichtlich« (E2_231109_WM_2) sei, wie S26 bemerkt. Die Gruppe einigt sich wenig später darauf, mehrere Stapel zu erstellen, die dann von den verschiedenen Gruppenmitgliedern bearbeitet werden sollen. S26 erklärt das geplante Vorgehen LK4 mit den folgenden Worten: »Wir wollen zum Beispiel ein Blatt, wo nur die Sachen von den WMs dabei sind, und ein Blatt, wo nur Sachen von der Liga drauf sind.« (E2_231109_WM_2) Anschließend sortieren dann noch S15 und S26 »ihre Informationen nach Männern und Frauen« (E2_231109_Feldnotizen_WM), wie WH4 in ihren Feldnotizen schreibt, um den Strukturierungsprozess ihrer Geschichte abzuschließen. S26 bemerkt in seinem Interview, dass das dargelegte Vorgehen seiner Gruppe auch den Vorteil gehabt hätte, den beiden Schülern S22 und S28 die Arbeitsaufträge zu erleichtern, da die Unterteilung dazu beigetragen hätte, dass »das deutlich einfacher« (I_S26) für die beiden gewesen sei.

Mit Hinblick auf die stilisierenden Praktiken der Schüler:innen in der Berg-Schule werden erneut die bereits in der Fluss-Schule beobachtbaren überprüfenden und ästhetisierenden Praktiken ersichtlich. In der ›WM-Gruppe‹ zeigt sich etwa zu verschiedenen Zeitpunkten eine Überprüfung der verschriftlichten Informationen auf Rechtschreibung und Syntax hin, die sowohl von LK4 und LK6 begleitet wird (z. B. E2_231116_WM_1; E2_231116_WM_2). Eine ähnlich fundierte Überprüfung findet in den anderen beiden Gruppen nicht statt, hier werden lediglich vereinzelt Fotos (z. B. E2_231116_Hörfunk_2) oder Abstände in den Texten (z. B. E2_231116_Rundfunk_1) angepasst. Darüber hinaus wird in allen drei Gruppen am dritten Erhebungstag – auf Ratschlag von M1 hin – nach passenden Überschriften für die konstruierten Geschichten gesucht, wobei sich die Schüler:innen jeweils auf eine eigens entwickelte einigen können (z. B. E2_231116_Hörfunk_1; E2_231116_Rundfunk_1; E2_231116_Feldnotizen_WM). Im Kontext des Vorgehens der ›WM-Gruppe‹ lassen sich bei der Überschrift-

tenbestimmung auch inhaltliche Rückbezüge beobachten, die die gewählten Überschriften maßgeblich mitbestimmen. So schlägt M1 S15 und S26 eine mögliche Überschrift für ihre Geschichte vor, die diese nach Rücksprache mit S17, der sich ebenfalls im Raum befindet, aber aufgrund der vermeintlich fehlenden Repräsentanz der Inhalte ablehnen bzw. ändern wollen:

- M1: Gruppe Weltmeisterschaft würde auf jeden Fall zu eurem Thema passen.
 S26: (an S15 gerichtet) Nicht unbedingt, oder?
 S15: Was würdest du sagen?
 S17: Also Weltmeisterschaft wäre jetzt nur so ein Vorschlag, der alles überschreiben würde.
 S26: Ja.
 S17: Man könnte ja Weltmeisterschaft auch ändern.
 S26: Ja eben, wir schreiben ja generell über den Fußball. Also nicht über /
 S17: Habt ihr jetzt über die MLS geschrieben oder auch über andere?
 S26: Ja, die S15 hatte über die Weltmeisterschaften geschrieben und ich habe über die MLS und über die Frauenliga geschrieben. [...]
 S15: Wir können uns auch anders nennen.
 M1: Genau, erstmal, wie man das nennt, also was das Thema eurer Gruppe ist.
 S26: Die Geschichte des amerikanischen Fußballs.
 S17: Ja.
 M1: S15, was sagst du?
 S15: Die erste Weltmeisterschaft?
 M1: Geht es nur um die erste Weltmeisterschaft bei euch?
 S26: Nein. Es geht generell um den amerikanischen Fußball, also S15 hat über die Weltmeisterschaften geschrieben und ich habe über die amerikanischen Ligen geschrieben. [...]
 S17: Wenn das jetzt zu lange ist das Wort, dann ist das auch /
 S26: Wir können ja, also meine Idee wäre ja: Die Geschichte des amerikanischen Fußballs.
 S17: Ja, können wir nehmen, ja.
 S26: (an S15 gerichtet) Okay?
 S15: (zustimmend) Mhm.
 (E2_231116_WM_2)

Ähnlich ausgerichtete Thematisierungen der Überschriften zeigen sich in den anderen beiden Gruppen nicht, obgleich auch in der ›Hörfunk-Gruppe‹ verschiedene Überschriftenvorschläge zwischen S17 und S21 besprochen werden, die sich letztendlich auf *Gruppe »Radio«* (E2_231116_Hörfunk_2) als Überschrift einigen und somit, genau wie die ›Rundfunk-Gruppe‹, die ihrer Geschichte die Überschrift *Alte Videos und neue Videos* (E2_231116_Rundfunk_1) gibt, die bearbeiteten Materialien zum zentralen Gegenstand ihrer Betitelung machen.

Folglich lässt sich festhalten, dass in der Erhebung an der Berg-Schule Strukturierungs- und Stilisierungsprozesse beobachtbar sind, wohingegen Ver-

knüpfungspraktiken – bis auf eine Ausnahme in der ›Hörfunk-Gruppe‹ – nicht im Vorgehen der Schüler:innen ersichtlich werden (Abb. 18). Die vorgenommenen Strukturierungen zeigen sich einerseits in den vereinzelt auftretenden chronologischen Ordnungsversuchen der ›Hörfunk-Gruppe‹ sowie ›Rundfunk-Gruppe‹ und andererseits in den thematisch ausgerichteten Sortierungen der ›WM-Gruppe‹, deren Schüler:innen einzelne historische Inhalte definierten Themenfeldern zuordnen. Die Stilisierungspraktiken werden wiederum erstens an den gruppenübergreifend Ästhetisierungsprozessen, die vordergründig im Kontext von Überschriftenbestimmungen beobachtbar sind, und zweitens an der Rechtschreibüberprüfung, die sich ausschließlich in der ›WM-Gruppe‹ beschreiben lässt, ersichtlich.

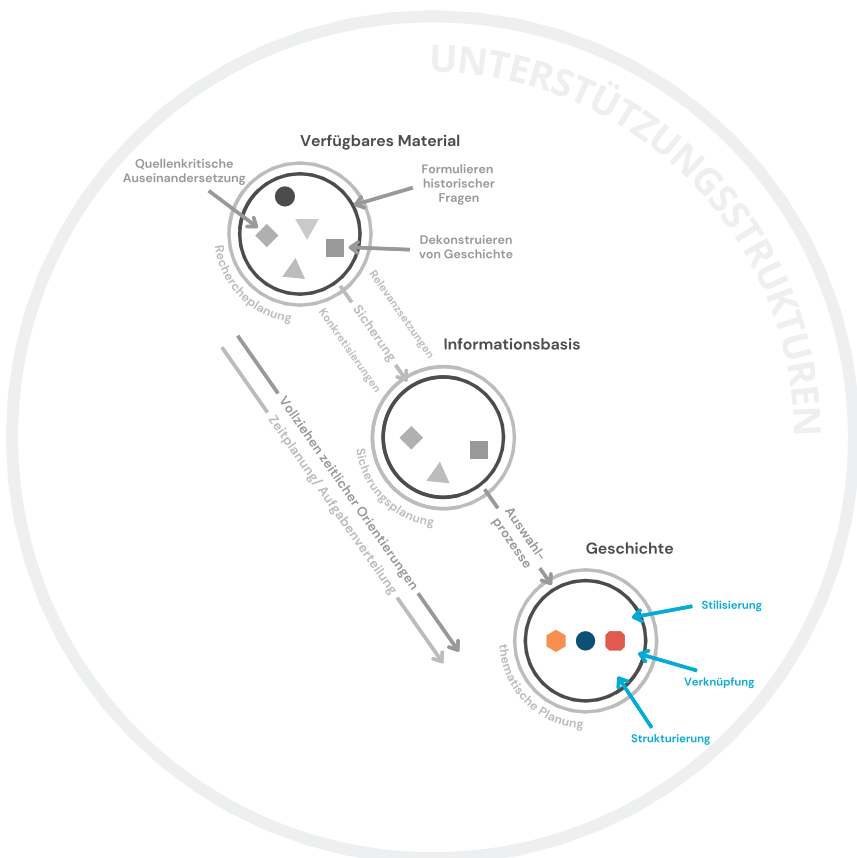


Abb. 18: Visuelle Darstellung der Produktionspraktiken der beobachteten Schüler:innen an der Berg-Schule

4.2.3 Aushandlungsprozesse

In der Erhebung an der Berg-Schule zeigt sich simultan zu der an der Fluss-Schule durchgeführten Studie, dass insgesamt nur wenig performative Akte des historischen Denkens und sonstige Praktiken, die im Zusammenhang mit den historischen Konstruktionsprozessen der Schüler:innen stehen, ausgehandelt werden. Lediglich 7 % (76 Kodierungen bei insgesamt 1077 vergebenen Codes in den Hauptkategorien ›Historisches Denken‹ und ›Handlungen‹) aller kodierten Textstellen der Hauptkategorien ›Historisches Denken‹ und ›Handlungen‹ sind ebenfalls mit dem Code ›Aushandlungsprozesse‹ versehen worden. Auch die Verteilung dieser Kodierungen ähnelt der in der Fluss-Schule: Diskussionen bzw. Abstimmungen zeigen sich primär im Kontext der historischen Methodenkompetenzen, der Arbeitsorganisation sowie dem Umgang mit Informationen; Aushandlungsprozesse anderer performativer Akte des historischen Denkens sind nicht beobachtbar, Rechercheprozesse lediglich dreimal in der ›Hörfunk-Gruppe‹ (Tab. 24).

	›Hörfunk-Gruppe‹	›Rundfunk-Gruppe‹	›WM-Gruppe‹	Gesamt
Historische Orientierungskompetenzen (Aushandlungsprozesse)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)
Fragekompetenzen (Aushandlungsprozesse)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)
Methodenkompetenzen (Aushandlungsprozesse)	10,53 % (8)	11,84 % (9)	0 % (0)	22,37 % (17)
Sachkompetenzen (Aushandlungsprozesse)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)
Arbeitsorganisation (Aushandlungsprozesse)	11,84 % (9)	5,26 % (4)	5,26 % (4)	22,37 % (17)

(Fortsetzung)

	›Hörfunk-Gruppe‹	›Rundfunk-Gruppe‹	›WM-Gruppe‹	Gesamt
Recherche (Aushandlungsprozesse)	3,95 % (3)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (3)
Umgang mit Informationen (Aushandlungsprozesse)	17,11 % (13)	15,79 % (12)	27,63 % (21)	51,32 % (39)
Gesamt	48,68 % (37)	34,21 % (26)	17,11 % (13)	100 % (76)

Tab. 24: Tabellarische Ergebnisdarstellung des Kodierungsprozesses der Subkategorien der Kategorie ›Aushandlungsprozesse‹ in der Berg-Schule

Im Zentrum der Aushandlungen der Resultate des historischen Denkens stehen erneut die Auswahlprozesse, die sowohl in der ›Hörfunk-Gruppe‹ als auch ›Rundfunk-Gruppe‹ vereinzelt ausgehandelt werden. So stimmen S17 und S21 zusammen ab, ob die von S17 für ihre Geschichte ausgewählten Informationen zur MLS passend bzw. ausreichend sind. Mehrmals besprechen sie sich diesbezüglich am letzten Erhebungstag, wofür folgender Dialog stellvertretend steht:

S21: Was hast du denn alles geschrieben? Lies mal für mich vor.

S17: (vorlesend) 2000 spielte der deutsche Fußballspieler Lothar Matthäus für einen Verein der Major League Soccer, bevor er 2001 seine Karriere nach über 22 Jahren beendete. (...) Die Major League Soccer ist die höchste Spielklasse im US-amerikanischen Fußball. [...] Sie wurde 1995 als eigenständige Organisation gegründet. Durch die Fußball-WM 2002 interessierten sich viele Menschen für die Nationalmannschaft, weil sie überraschend ins Viertelfinale kam. Die erste Saison in der Major League Soccer fand 1996 statt und [es] spielten dort zehn Mannschaften. Es gewann in der ersten Saison die Mannschaft DC United. In diesem Jahr 2023 spielen mittlerweile dort 29 Mannschaften.

S21: Mhm. Okay.

(E2_231116_Hörfunk_1)

Auch die Frage kurz vor dem Ende des dritten Erhebungstages, ob die ausgewählten Informationen denn ausreichend wären, wird von den beiden zusammen – und ohne Rücksprache mit dem auch anwesenden S20 – getroffen, indem S17 auf Rückfrage von S21 antwortet, dass die »anderen [...] ja auch noch geschrieben [haben], das wird ja alles zusammengefügt.« (E2_231116_Hörfunk_1). Dass die Entscheidungsfindungsprozesse mit Hinblick auf die Auswahl von Informationen für die Geschichte der ›Hörfunk-Gruppe‹ zwar mitunter ge-

meinschaftlich von S17 und S21 getroffen werden, dabei aber nicht gesondert auf S20 eingegangen wird, thematisiert auch WH5 in seinem Interview:

S17 hat auf jeden Fall so ein bisschen um die Ergebnisdarstellung gekümmert und auch am intensivsten an der Aufgabe gearbeitet. Der hat aber sich immer wieder mit S21 auch abgesprochen. Vor allem hat er, wenn er einen Text geschrieben hat, jedes Mal S21 geholt, um einmal nachzufragen, ob der Text ihn gefällt, und S21 hat der Text dann auch immer gefallen. Der hat aber also tendenziell eher alleine und relativ zielstrebig Informationen von den Plakaten zum Beispiel rausgeschrieben. Aber ja, also 50 Prozent vielleicht alleine gemacht. Die anderen 50 Prozent mit S21 in der Zusammenarbeit gemacht und S21 hat sich zwischendurch auch immer mal wieder mit S20 zusammengesetzt, der aber / Für S21 war das immer so ein bisschen eher: »Okay, ich schalte S20 jetzt nochmal einen Radiobeitrag an.« Also das war nicht, wir arbeiten zusammen an irgendwas, oder ich schaue mir an, was S20 für ein Bild rausgesucht hat, sondern S21 ein hat einen Radiobeitrag für ihn angeschaltet oder mal kurz mit ihm gequatscht und S20 hat S21 immer wieder gefragt auch nach Sachen und hat S21 manchmal gesagt so: »Ne, jetzt nicht.« Und manchmal hat er ihn dann bei irgendwas geholfen. Was sie allerdings beide, also S17 und S21 geachtet haben, ist, dass es das nicht irgendwie schreibt bei Word oder sowas, weil er das dann, glaube ich, auch nicht kann. Aber trotzdem, er wollte auch gerne, oder er hat auch einmal handschriftlich was geschrieben, was allerdings nicht entzifferbar war, und ich glaube, da haben beide darauf geachtet, dass S20 an der Ergebnisdarstellung dann nicht beteiligt ist.
(I_WH5)

In der ›Rundfunk-Gruppe‹ sind hingegen alle drei Schüler:innen in die Aushandlungsprozesse der ausgewählten Informationen involviert. Sie diskutieren, wie bereits in Kapitel 4.2.1 angedeutet, insbesondere darüber, ob bzw. inwieweit von S18 ausgewählte Informationen in ihre Geschichte mitaufgenommen werden sollen. So wird neben dem bereits angeführten Video über Lionel Messi auch debattiert, ob sie ein Bild über den fiktiven Fußballer Tsubasa aus der Netflix-Serie *Captain Tsubasa: Super Kickers 2006* in ihrer Geschichte haben (E2_231116_Rundfunk_2) und das im bereitgestellten Video von 2023 gezeigte Feuerwerk thematisieren wollen (E2_231109_Rundfunk_2). Zwar sind S19 und S23 zunächst gegen den Vorschlag von S23, stimmen aber später zu, wie aus den Feldnotizen von WH6 hervorgeht: »S18 ist zunächst zurückhaltend. Sagt dann: ›Feuerwerk.‹ S19 ist zunächst dagegen. Sie schauen dann nochmal die Szene aus dem Video von 2023 zusammen. Nach etwas hin und her formuliert S18 einen Satz zum Feuerwerk, der notiert wird.« (E2_231109_Feldnotizen_Rundfunk)

Im Zusammenhang mit den arbeitsorganisatorischen Aushandlungsprozessen zeigt sich, dass diese in den Bereichen ›thematische Planung‹ (einmal), ›Zeitplanung‹ (einmal) und ›Sicherungsplanung‹ (kein Mal) kaum bzw. gar nicht auftauchen. Lediglich in der ›Hörfunk-Gruppe‹ stimmen sich S21 und S25 am zweiten Erhebungstag darüber ab, inwiefern sie die Männerfußballweltmeisterschaft 1998 zum zentralen Gegenstand ihrer Geschichte machen wollen (E2_

231109_Hörfunk_2), und S20 und S21 eruieren am selben Tag, ob sie schon fertig mit ihrer Arbeit sind und in die Pause gehen könnten (E2_231109_Hörfunk_1). Die Aufgabenverteilung wird sowohl in der ›Hörfunk-Gruppe‹ als auch ›Rundfunk-Gruppe‹ diskutiert, dreht sich dabei allerdings stets darum, wer in der jeweiligen Gruppe für das Schreiben zuständig ist. In der ›Hörfunk-Gruppe‹, deren Aushandlungsprozesse im Kontext der Schreibverteilung bereits weiter oben kurz angeschnitten worden sind, wird beispielsweise entschieden, dass S20, der »auch etwas aufschreiben will«, dies nicht tun sollte, da S21 findet, dass »lieber S17 statt S20« schreiben sollte, wie es in den Feldnotizen von WH5 heißt (E2_231102_Feldnotizen_Hörfunk). In der ›Rundfunk-Gruppe‹ wird an einigen Stellen darüber debattiert, ob S19 oder S23 Informationen verschriftlichen dürfen, wofür folgender Ausschnitt ein Beispiel ist:

S23: Kann ich schreiben?
 S19: Das dauert zu lange.
 S23: Egal. (.) Wo bist du?
 S19: Das da, da bist du.
 (E2_231116_Rundfunk_1)

Die Rechercheplanung ist wiederum Gegenstand punktueller Aushandlungsprozesse in der ›WM-Gruppe‹ (drei Kodierungen) und ›Hörfunk-Gruppe‹ (vier Kodierungen). S22 und S28 diskutieren zum Beispiel mehrmals darüber, welche Videos sie bereits gesehen haben bzw. noch sehen wollen (z. B. E2_231102_WM_1), S20 und S21 darüber, ob noch weitere Informationen über Google zum Thema Fußball in der USA recherchiert werden sollen (E2_231109_Hörfunk_1) und S17 und S21 entscheiden sich zusammen dafür, »einen anderen Beitrag raus[zusuchen], den sie gemeinsam und konzentriert anhören« (E2_231116_Feldnotizen_Hörfunk) können, nachdem S17 artikuliert hatte, dass er keinen Beitrag über die Frauenweltmeisterschaften hören möchte.

Wie erwähnt, werden Rechercheprozesse nur in der ›Hörfunk-Gruppe‹ sporadisch ausgehandelt. Konkret geht es hierbei um Gespräche zwischen S17 und S21, in denen die beiden entscheiden, welche Teile zweier Videos sie hören bzw. nicht hören wollen (E2_231116_Hörfunk_2) und ob S21 sich weiter mit einem Bild beschäftigen sollte, dass er herausgesucht hat (E2_231116_Feldnotizen_Hörfunk). Tages- und gruppenübergreifend zeigen sich demgegenüber Aushandlungsprozesse im Umgang mit den Informationen, sowohl im Kontext der Verarbeitung als auch der Produktion. Hinsichtlich der Verarbeitung wird primär die Sicherung von Informationen debattiert bzw. abgestimmt (elf Kodierungen), obgleich Rezeptions- (vier Kodierungen) und Relevanzsetzungsprozesse (sechs Kodierungen) zumindest vereinzelt ausgehandelt werden: So stimmt sich die ›Hörfunk-Gruppe‹ beispielsweise am zweiten Erhebungstag darüber ab, ob sie sich näher mit »FIFA, WM, USA« oder »Kader« beschäftigen

sollen, woraufhin S21 vorschlägt, die verschiedenen von S25 gegoogelten Aspekte der Fußballweltmeisterschaft 1998 in Frankreich »nacheinander erstmal« zu gucken und S25 dem Vorschlag zustimmt (E2_231109_Hörfunk_2). Ein anderes Beispiel für Aushandlungsprozesse im Kontext der Rezeption ist ein Gespräch von S22 und S28 am ersten Erhebungstag, in dem die beiden versuchen zu klären, ob der in einem Video thematisierte Pokal für Männer- oder Frauennationalmannschaften bestimmt ist (E2_231102_WM_1). Die ›Rundfunk-Gruppe‹ stimmt hingegen darüber ab, ob es wichtig sei, dass in dem mehrmals von ihnen rezipierten Video von 1978 die Stadt Berlin genannt wird, wie aus den Feldnotizen des zweiten Erhebungstages hervorgeht: »S18 findet es wichtig, dass es in Berlin begonnen hat. S19 findet es nicht wichtig. M1 sagt, dass sie sich abstimmen sollen, S18 passt sich S19 s Meinung an.« (E2_231109_Feldnotizen_Rundfunk) Auch die Sicherung von Informationen wird in der Gruppe zumindest zu einem Zeitpunkt diskutiert, indem S18, S19 und S23 darüber verhandeln, ob sie den von S18 vorgeschlagenen Satz »Wir lassen alle Zuschauende das Feuerwerk anschauen« so in ihre Aufzeichnungen übernehmen. Nach einer kurzen, von M1 initiierten Diskussion entscheiden sie sich dafür, die Formulierung »Zuschauer schaut auf Feuerwerk« zu übernehmen (E2_231109_Rundfunk_2). Frequenzierter (insgesamt zehn Kodierungen) zeigen sich ausgehandelte Sicherungsprozesse – zumindest am zweiten Erhebungstag – in der ›Hörfunk-Gruppe‹, die sich gleich mehrmals dahingehend abstimmt, welche Informationen sie verschriftlichen möchte. So entscheiden S21 und S25 unter andere gemeinschaftlich darüber, die Jahreszahlen der Radiobeiträge, die sie sich angehört haben, sowie das Endergebnis eines Spiels zwischen Deutschland und den USA zu notieren und die bereits von S17 am ersten Erhebungstag gesicherten Informationen nicht in ihre Informationssammlung miteinzubeziehen, da sie »in der kommenden Woche direkt mit S17 über seine Ideen« (E2_231109_Feldnotizen_Hörfunk) sprechen wollten (E2_231109_Hörfunk_1; E2_231109_Hörfunk_2). Dabei ist es S21 und S25 zumindest im Kontext der Informationssicherung am zweiten Erhebungstag auch wichtig, die Verschriftlichung mit S20 mit Hinblick auf seine Ergebnisse abzustimmen, wie folgender Auszug aus den Feldnotizen zu jener Gruppe verdeutlicht:

Auf inhaltlicher Ebene achten S25 und S21 darauf, möglichst alle Ideen und Meinungen der Gruppe einzuholen. So fragt S25 S20 direkt, was dieser interessant findet und aufgeschrieben werden soll. S20 erklärt, dass der FC Bayern München mitaufgenommen werden soll. S25 schreibt den Wunsch von S20 auf.

(E2_231109_Feldnotizen_Hörfunk)

Hinsichtlich der Produktionsprozesse werden Aushandlungsprozesse primär an Diskussionen über die Stilisierung der konstruierten Geschichten ersichtlich. Neben den bereits weiter oben skizzierten Aushandlungsprozessen hinsichtlich

der Überschriften zeigen sich insbesondere in der ›Rundfunk-Gruppe‹ auch mehrere Debatten darüber, wie die Überschriften designtechnisch umgesetzt werden sollen, ob bzw. inwieweit die schon thematisierten Abstände in den Texten gesetzt werden müssen und inwiefern Satzteile mit Punkten oder Kommata voneinander abgetrennt werden können (z. B. E2_231116_Rundfunk_1). Mit Blick auf die Strukturierung wird sowohl in der ›Rundfunk-Gruppe‹ als auch ›WM-Gruppe‹ jeweils eine Entscheidung gemeinschaftlich abgestimmt: Die ›Rundfunk-Gruppe‹ kommt gemeinsam zu dem Ergebnis, dass der Vorschlag von S19, mit dem Video von 1978 zu beginnen, eine sinnvolle Idee sei (E2_231109_Rundfunk_2) und die ›WM-Gruppe‹ einigt sich zusammen auf die Unterteilung der Geschichte in einen Ligen- und einen Weltmeisterschaftsteil (E2_231109_WM_2). Dabei zeigt S26 das schon aus der Fluss-Schule von S10 praktizierte Muster, alle seine Mitschüler:innen reihum zu fragen, um so einen demokratischen Entscheidungsprozess zu evozieren, an dessen Ergebnis sich die Gruppe letztendlich hält:

S26: (an S22 und S28 gerichtet) Sollen wir das alles (.) sortiert machen oder einfach einen Stapel machen? Also gemischt oder sortiert, also machen wir erst sortiert. (.) Nein, sollen wir das dann nach Liga oder WM sortieren oder gemischt lassen?

S28: Lassen.

S26: Was sagst du, S22? (.) Sollen wir die sortieren?

S22: Ja, so sortieren.

S26: Oder so lassen?

S22: Sortieren.

S26: Okay. (an S15 gerichtet) Was willst du?

S15: Ich würde mischen sagen, aber ich weiß nicht. Wir / Lass die sortieren!

S26: Ja, okay, ich wäre auch für sortieren, weil man verliert einfach den Überblick. (E2_231109_WM_2)

Der eine beschriebene Verknüpfungsprozess in der ›Rundfunk-Gruppe‹ hinsichtlich der Vereinbarkeit von Bildern und Text zu Lothar Matthäus und der MLS unterliegt keiner Aushandlung, folglich zeigt sich in dieser Kategorie kein einziger diskursiver Prozess.

Die beobachtbaren Aushandlungsprozesse in der Erhebung an der Berg-Schule zeigen sich also im Zusammenhang mit mehreren Praktiken, die die historischen Konstruktionsprozesse der Schüler:innen konstituieren, wenngleich eine Mehrzahl ersichtlich werdender Handlungen nicht Gegenstand von Diskussions- bzw. Abstimmungsprozessen ist (Abb. 19). So sind Aushandlungsprozesse im Kontext des historischen Denkens nur mit Hinblick auf die Auswahl passender Informationen für die konstruierten Geschichten beobachtbar, die verschiedenen Dimensionierungen der Arbeitsorganisation werden lediglich in einzelnen Gruppen debattiert und Recherchetätigkeiten ausschließlich in der ›Hörfunk-Gruppe‹ zum Diskussionsgegenstand. Im dem be-

obachtbaren Umgang mit den Informationen zeigt sich zudem, dass primär Sicherungs- und Stilisierungsprozesse ausgehandelt werden, obgleich diskursive Auseinandersetzungen über die Rezeption und Relevanzsetzungen ebenfalls – zumindest vereinzelt – Bestandteil der Erarbeitungsprozesse der Schüler:innen sind.

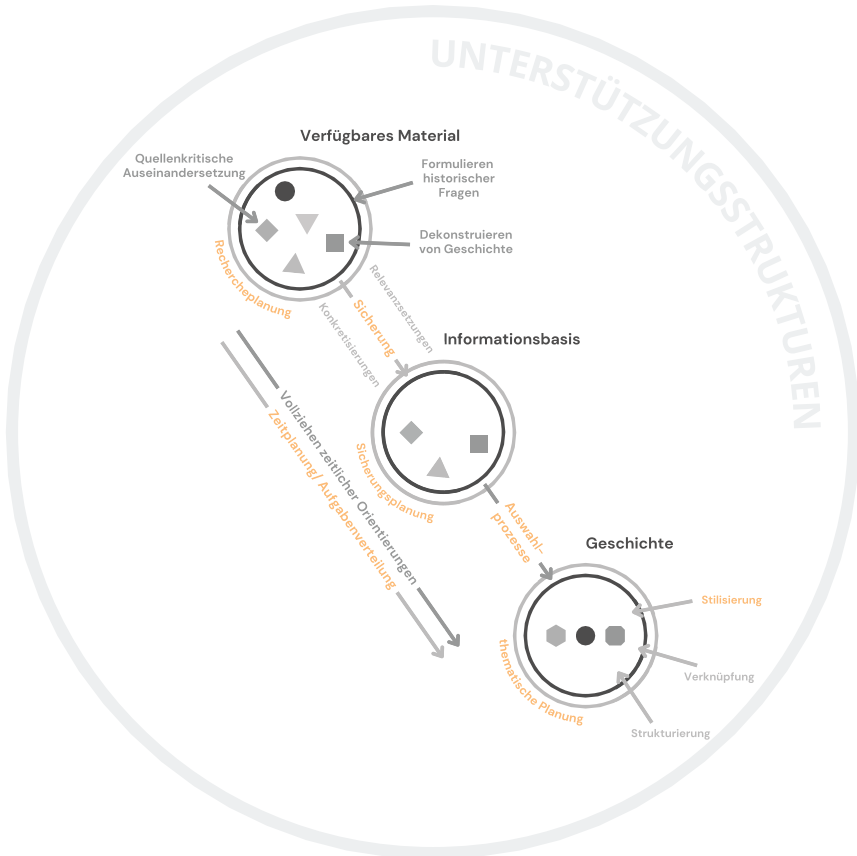


Abb. 19: Visuelle Darstellung der Aushandlungsprozesse der beobachteten Schüler:innen an der Berg-Schule

4.2.4 Unterstützung

Die Hauptkategorie ›Unterstützung‹ wurde in der Auswertung der Daten der Erhebung an der Berg-Schule am häufigsten vergeben (insgesamt 899 Kodierungen). Dabei zeigt sich, dass alle drei Gruppen in einem vergleichbaren

quantitativen Umfang unterstützt werden, wobei der Großteil der Assistenz auf die Handlungsprozesse entfällt (Tab. 25). Auch die bereits in der Fluss-Schule beobachtbare lernumgebungsspezifische Unterstützung spielt in allen drei Gruppen eine Rolle und macht knapp einen Drittel (29,56 %) aller vergebenen Kodierungen aus.

	›Hörfunk-Gruppe‹	›Rundfunk-Gruppe‹	›WM-Gruppe‹	Gesamt
Historisches Denken (Unterstützung)	2,34 % (21)	2,67 % (24)	4,67 % (42)	9,68 % (87)
Handlungen (Unterstützung)	17,91 % (161)	18,90 % (170)	23,26 % (209)	60,10 % (540)
Aushandlungsprozesse (Unterstützung)	0,22 % (2)	0,44 % (4)	0 % (0)	0,67 % (6)
lernumgebungsspezifische Unterstützung	12,01 % (108)	9,45 % (85)	8,12 % (73)	29,56 % (266)
Gesamt	32,47 % (292)	31,46 % (283)	36,04 % (324)	100 % (899)

Tab. 25: Tabellarische Ergebnisdarstellung des Kodierungsprozesses der Subkategorien der Kategorie ›Unterstützung‹ in der Berg-Schule

Hinsichtlich der performativen Akten des historischen Denkens der beobachteten Schüler:innen zeigt sich, dass diese von unterstützenden Personen in der Berg-Schule primär im Kontext der historischen Orientierungs- sowie Methodenkompetenzen evoziert werden; Äußerungen, die als Resultate von Frage- bzw. Sachkompetenzen gedeutet werden können, lassen sich gar nicht bzw. nur einmal in der ›WM-Gruppe‹ nachvollziehen (Tab. 26).

	›Hörfunk-Gruppe‹	›Rundfunk-Gruppe‹	›WM-Gruppe‹	Gesamt
Orientierungskompetenzen (Unterstützung)	2,30 % (2)	4,60 % (4)	16,09 % (14)	22,99 % (20)
Fragekompetenzen (Unterstützung)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)	0 % (0)

(Fortsetzung)

	›Hörfunk-Gruppe‹	›Rundfunk-Gruppe‹	›WM-Gruppe‹	Gesamt
Methodenkompetenzen (Unterstützung)	21,84 % (19)	22,99 % (20)	31,03 % (27)	75,86 % (66)
Sachkompetenzen (Unterstützung)	0 % (0)	0 % (0)	1,15 % (1)	1,15 % (1)
Gesamt	24,14 % (21)	27,59 % (24)	48,28 % (42)	100 % (87)

Tab. 26: Tabellarische Ergebnisdarstellung des Kodierungsprozesses der Subkategorie ›Historisches Denken‹ der Hauptkategorie ›Unterstützung‹ in der Berg-Schule

Die Unterstützungen im Zusammenhang mit der historischen Orientierung der Schüler:innen ähnelt sich tages- und gruppenübergreifend und lässt sich unter anderem mit einer Entscheidung des Projektteams am ersten Erhebungstag begründen: Da während des ersten Erarbeitungszeitraums am ersten Erhebungstag mehrere Fragen von verschiedenen Schüler:innen an die beiden Moderatoren hinsichtlich der konkreten Aufgabe gerichtet worden waren, entschieden sich die beiden Moderatoren dazu, in der Plenumsitzung vor der zweiten Arbeitsphase den Gruppen die Aufgabe mit auf den Weg zu geben, in ihren jeweils zur Verfügung stehenden Materialien nach besonders alten bzw. neuen Informationen zu suchen. Dadurch sollte das Vorgehen der Schüler:innen – zumindest für einen kurzen Zeitraum – noch stärker strukturiert werden, um die Einarbeitung in das bereitgestellte Material zu simplifizieren. Eine der Folgen dieser Vorgabe sind unter anderem kontinuierlich formulierte Fragen von den drei Lehrkräften LK4, LK5 und LK6 am ersten, aber auch noch zweiten Erhebungstag nach alten bzw. neuen Markern im Material, die wiederum die Schüler:innen zu zeitlichen Orientierungen anregen. Ein Beispiel hierfür aus der ›Rundfunk-Gruppe‹ ist folgender Dialog zwischen S15 und LK6:

LK6: Das heißt, hatten die früher auch schon Handys?

S15: (verneinend) Mhm!

LK6: Haben sie früher auch schon Fotos mit den Handys gemacht? Bei dem ersten Fußballvideo in Amerika gab es da schon Handys? Zu der Zeit, wo /

S15: Gibts da nicht diese (.) Telefone, die nicht so wie ein Handy aussehen?

LK6: Genau.

S15: So wie dieses Telefon dahinten.

(E2_231102_Rundfunk_2)

In der ›Hörfunk-Gruppe‹ agiert LK4 am ersten Erhebungstag vergleichbar, indem sie beispielsweise S17 bittet »[e]twas ganz altes« (E2_231102_Hörfunk_2) herauszusuchen, woraufhin dieser argumentiert, dass er sich ja mit Diego Maradona beschäftigen könnte, da dieser früher einmal ein berühmter Fußballer gewesen sei. Und auch in der ›WM-Gruppe‹ beabsichtigt LK4 mit solchen oder ähnlichen Fragen S22 und S28 kontinuierlich dazu anzuregen, bestimmte Informationen als alt zu deklarieren und die somit von der Gegenwart abzugrenzen (z. B. E2_231116_WM_2). Zudem versucht in der ›WM-Gruppe‹, vor allem am ersten Erhebungstag, auch M1, die Schüler:innen mit gezielten Fragen zum Nachdenken über zeitliche Unterschiede zu bewegen. Insbesondere S26 geht auf diese Fragen ein und veranschaulicht dadurch mehrmals seine Fähigkeit, zeitliche Orientierungen zu vollziehen, wie der folgende Austausch zwischen ihm und M1 hinsichtlich der bereits in Kapitel 4.2.1 angesprochenen verschiedenen Frauenfrisuren illustriert:

M1: Genau, es sind Frauen, und was sieht denn da so ein bisschen anders aus als vielleicht heute?

S26: Die Haare.

M1: Ja, beschreib mal.

S26: Also ein paar haben, die haben die Frauen relativ lange Haare, das ist auch geguckt, zum Beispiel. (.) Die zum Beispiel, die Torhüterin, die hatte nicht so lange Haare, wie heutzutage.

(E2_231102_WM_2)

An anderer Stelle fragt M1 den Schüler S28, der sich mit einem Video von 1991 beschäftigt, ob dieser »da schon geboren« (E2_231109_WM_1) gewesen sei, woraufhin dieser erwidert, dass er erst 2006 geboren worden wäre und damit seine Fähigkeit zur zeitlichen Orientierung mittels eines biografischen Bezugs veranschaulicht. Noch frequenter als Unterstützungen im Kontext der Orientierungskompetenzen (insgesamt 20 Kodierungen) treten allerdings solche im Bereich der Methodenkompetenzen auf (insgesamt 66 Kodierungen), die mit denen der Fluss-Schule vergleichbar sind: Auch in der Berg-Schule fragen die unterstützenden Personen die Schüler:innen zu mehreren Zeitpunkten, welche (weiteren) Informationen mit in ihre Geschichte aufgenommen werden sollen und regen somit die vorgenommenen Auswahlprozesse an. In der ›Hörfunk-Gruppe‹ ist es primär M1, der den Schüler:innen diesbezügliche Fragen stellt, beispielsweise indem er S17 fragt, ob der bereits verfasste Text reichen würde oder ob »da noch was anderes geschrieben werden« (E2_231116_Hörfunk_2) sollte. S20 fragt er hingegen, ob noch »irgendwelche Bilder« gebraucht werden würden, die »man auf die Seite tut« und S21 soll wiederum Auskunft darüber geben, inwieweit noch einer (oder mehrere) der gehörten Radiobeiträge in der Geschichte Verwendung finden sollen (E2_231116_Hörfunk_1). Auch in der

›Rundfunk-Gruppe‹ agiert M1 vereinzelt nach dem gleichen Muster (z.B. E2_231109_Rundfunk_2), allerdings ist es hier vor allem WH6, der am dritten Erhebungstag immer wieder Fragen an die Gruppen formuliert, inwiefern die bereits ausgewählten Informationen ausreichend sind oder noch ergänzt werden sollten, wie folgender Austausch zwischen ihm und den Schüler:innen S18 und S19 beispielhaft zeigt:

WH5: Ihr habt ja jetzt schon entschieden, was ihr schreibt. Das habt ihr schon aufgeschrieben. Könnt ja noch überlegen, welche Fotos ihr zeigen wollt.

S18: Stimmt. Kopfbälle!

WH5: Kopfbälle?

S18: Ja. Boom. Von der Seite.

WH5: Kopfbälle, willst du vielleicht mal ein neues Blatt nehmen, S19, und schon mal aufschreiben, welche Fotos ihr zeigen wollt? Der S18 hat gerade schon etwas vorgeschlagen.

S19: Ja?

S18: Kopf!

(E2_231109_Rundfunk_2)

In seinem Interview beschreibt WH6 diesbezüglich insbesondere seine Unterstützung von S18 in der Auswahl vermeintlich passender Bilder. Auf die Frage hin, ob bzw. inwieweit er in die inhaltliche bzw. stilistische Umsetzung der Ergebnisse in Form der entstandenen Webseite involviert war, antwortet er:

Ich glaube am ehesten darüber, dass ich S18 dabei unterstützt habe, wenn er Bilder gesucht hat und irgendwie welche cool fand, dass ich dann gesagt habe: »Ah, cooles Bild, das du da ausgesucht hast.« Vielleicht so in dem Sinne, am stärksten, dass irgendwie diese Auswahl der Bilder ich quasi unterstützt habe, die dann auch, glaube ich, am Ende auf der Seite gelandet sind, aber bei der Gestaltung des Gesagten insgesamt, jetzt irgendwie zu sagen, was da reingeschrieben werden soll oder was wohin soll, habe ich nicht so wirklich eingegriffen. Ich glaube / Obwohl ich glaube, ich habe ein, zwei Mal, auch irgendwie auch vorgeschlagen, ob man nicht noch Video einbauen will oder so, aber weiß ich gerade nicht mehr so, aber kann ich wahrscheinlich nach / Aber ich habe jetzt, glaube ich, nicht bei der Website, dann, als sie wirklich an der Website saßen, habe ich nicht gesagt: »Schieb das doch mal hin und her.«

(I_WH6)

In der ›WM-Gruppe‹ helfen wiederum primär LK4 und LK6 den Schüler:innen dabei, bestimmte Informationen für ihre Geschichte auszuwählen. So fragt LK4 die Schüler S22 und S28 zum Beispiel mehrmals, ob bzw. inwiefern sie rezipierte Videos und Bilder mit in die Geschichte aufnehmen wollen (z.B. E2_231116_WM_2; E2_231116_Feldnotizen_WM). Allerdings beschränkt sich die Assistenz im Kontext der Auswahlprozesse nicht nur auf Fragen, inwiefern welche Informationen mitaufgenommen werden sollen, sondern auch auf konkrete Vorschläge, bestimmte Informationen zu verwenden. Dies wird insbesondere wäh-

rend eines aufgenommenen Podcast von S22 und S28 deutlich, den die beiden auf der Webseite platzieren wollen. In jenem Podcast führt LK6 eine Art Interview mit den beiden Schülern, in dem sie den beiden Schülern immer wieder vorschlägt bzw. vorgibt, was diese nun sagen sollen, wofür folgender Auszug ein repräsentatives Beispiel ist:

S28: Was muss ich sagen?

LK6: Dass das die erste Weltmeisterschaft auf der ganz /

S28: Erste Fußballweltmeisterschaft.

LK6: Und die war 19 /

S28: 1939.

LK6: Super.

(E2_231116_WM_2)

Unterstützte performative Akte des historischen Denkens, die den anderen beiden Kompetenzbereichen zugeordnet werden können, finden sich hingegen kaum. Lediglich die bereits thematisierte kurze Erläuterung von S26, mithilfe derer er seinen Mitschüler:innen erklärt, worum es sich konkret bei einer Quelle handelt, wird mittels des Vorschlags von LK4, »das dem S22 [zu] erklären« (E2_231116_WM_1), initiiert.

Anders verhält es sich mit den Praktiken, die nicht dem historischen Denken der Schüler:innen zugeordnet wurden. Diese werden tages- und gruppenübergreifend unterstützt, wobei besonders häufig Unterstützungsangebote und -forderungen im Kontext des Umgangs mit Informationen ersichtlich werden (Tab. 27).

	›Hörfunk-Gruppe‹	›Rundfunk-Gruppe‹	›WM-Gruppe‹	Gesamt
Arbeitsorganisation (Unterstützung)	10,56 % (57)	5,00 % (27)	8,70 % (47)	24,26 % (131)
Recherche (Unterstützung)	6,67 % (36)	7,59 % (41)	6,30 % (34)	20,56 % (111)
Umgang mit Informationen (Unterstützung)	12,59 % (68)	18,89 % (102)	23,70 % (128)	55,19 % (298)
Gesamt	29,81 % (161)	31,48 % (170)	38,70 % (209)	100 % (540)

Tab. 27: Tabellarische Ergebnisdarstellung des Kodierungsprozesses der Subkategorie ›Handlungen‹ der Hauptkategorie ›Unterstützung‹ in der Berg-Schule

Mit Hinblick auf die Arbeitsorganisation lässt sich zunächst festhalten, dass die thematische Planung, die, wie weiter oben beschrieben, ohnehin nur vereinzelt in der ›Hörfunk-Gruppe‹ im vorliegenden Material der Berg-Schule festzustellen ist, auch ausschließlich in jener Gruppe durch M1 und M2 angeregt wird. So bestärkt M2 insbesondere S25 darin, sich auf das Thema Fußball zu konzentrieren und nicht andere Ideen, die im Zusammenhang mit der Sportart Boxen stehen, zu verfolgen (E2_231109_Hörfunk_1), wohingegen M1 der Gruppe am gleichen Tag zu Beginn der zweiten Erarbeitungsphase nahelegt, sich bei der Konstruktion ihrer Geschichte auch zu überlegen, warum sie mit dem Jahr 1998 anfangen wollen und wie das in der Verbindung zu dem Jahr 2011 steht, das – zumindest kurz – ebenfalls von den Schüler:innen der Gruppe am zweiten Erhebungstag thematisiert wird: »Hier steht es noch, wir finden das Jahr 1998 bis 2011 interessant. Ich glaube, für so eine Geschichte wäre noch ganz schön, dass da ein bisschen steht: Warum.« (E2_231109_Hörfunk_2) Wesentliche Beachtung findet der Vorschlag von M1 jedoch nicht, da Begründungszusammenhänge bzw. kausale Erklärungsansätze für die Informationsauswahl in der finalen Geschichte jener Gruppe nicht auftauchen. Die Zeitplanung wird hingegen sowohl in der ›Hörfunk-Gruppe‹ als auch ›WM-Gruppe‹ vereinzelt von verschiedenen Personen unterstützt und zielt überwiegend darauf ab, den Schüler:innen in der Einteilung von Arbeits- und Pausenphasen zu assistieren (z. B. E2_231102_Hörfunk_2; E2_231109_WM_1). Stellvertretend hierfür steht eine beschriebene Interaktion zwischen S25 und M2 in den Feldnotizen des zweiten Erhebungstages der ›Hörfunk-Gruppe‹: »S25 fragt mich gegen 12:15 Uhr, wie viel Zeit sie noch hätten. Ich antworte ihm, dass sie noch ungefähr eine Viertelstunde arbeiten können, S25 stöhnt, weil er das anscheinend als zu wenig Zeit empfindet.« (E2_231109_Feldnotizen_Hörfunk) Auch die Sicherungsplanung wird lediglich punktuell unterstützt, etwa in der ›Rundfunk-Gruppe‹, in der die Lehrkraft LK5 dem Schüler S18 mitteilt, dass er für sich interessante Informationen, die er während des Anschauens von Videos beobachtet, auf einem Zettel notieren soll (E2_231109_Feldnotizen_Rundfunk), oder in der ›WM-Gruppe‹, in der LK4 die Gruppe mit folgenden Worten dazu ermutigt, rezipierte Informationen schriftlich festzuhalten: »Ich glaube, ihr solltet das da drauf schreiben, ich glaube, das macht schon Sinn, weil wir das sonst vergessen haben.« (E2_231102_WM_2) Hinsichtlich der Aufgabenverteilung zeigen sich primär Hilfestellungen von M1, der in allen drei Gruppen einzelnen Schüler:innen vermeintlich passende Aufgaben zuweist, die diese übernehmen sollen. So beratschlagt er etwa am ersten Erhebungstag zusammen mit S17 und S21, wer in der ›Hörfunk-Gruppe‹ gesammelte Informationen verschriftlichen könnte, woraufhin beide Schüler:innen beginnen, ihre rezipierten Informationen zu notieren (E2_231102_Hörfunk_1). In der ›Rundfunk-Gruppe‹ agiert er ähnlich, indem er die Schüler:innen zunächst fragt, wer »denn schreiben« (E2_231102_Rundfunk_1) könnte, wor-

aufhin sich S19 bereit erklärt, die Verschriftlichung für alle Gruppenmitglieder zu übernehmen. In der ›WM-Gruppe‹ wird hingegen keine explizite Rolle als schreibende Person von M1 – oder anderen unterstützenden Personen – vergeben, vielmehr wird diese, wie in Kapitel 4.2.3 berichtet, selbstständig von S26 übernommen. Allerdings werden sowohl in der ›WM-Gruppe‹ als auch ›Rundfunk-Gruppe‹ zwei weitere Rollen definiert und an Schüler:innen vergeben: erstens die Moderationsrolle und zweitens die Rolle der Informationssammler:in. So wird beispielsweise S26 von M1 gebeten, seine Gruppe zu »managen« (E2_231109_Feldnotizen_WM), was der Schüler dann auch im weiteren Verlauf tut, wie in Kapitel 4.2.2 bereits besprochen wurde. Den Versuch, eine:r Schüler:in eine Moderationsrolle zu übertragen, unternimmt M1 auch in der ›Rundfunk-Gruppe‹, hat hier allerdings wenig Erfolg mit seinem Vorhaben: Sowohl S15, die am ersten Erhebungstag noch in jener Gruppe mitarbeitet, als auch S19 lehnen die Zuschreibung von M1 ab, die Kommunikation innerhalb der Gruppe zu »regeln« (E2_231102_Rundfunk_2), woraufhin jene Rolle von LK4 bzw. LK5, je nachdem, wer gerade im Raum ist, übernommen wird, wie WH6 in seinen Feldnotizen festhält. Emblematisch für die Übernahme der eigentlich den Schüler:innen zugedachten Rolle steht folgender Ausschnitt: »M1 sagt, dass es nicht notwendig sei, die Videos erneut zu schauen. Stattdessen solle jemand die Selbstorganisation der Gruppe übernehmen. Als niemand sich bereit erklärt, übernimmt die anwesende LK4 eine moderierende Rolle.« (E2_231102_Feldnotizen_Rundfunk) Zudem werden die Schüler:innen der ›Rundfunk-Gruppe‹ und ›WM-Gruppe‹ darin unterstützt, bestimmten Schüler:innen die Aufgabe zu übertragen, spezifische Medien zu rezipieren bzw. Informationen zu sammeln. Die skizzierte Aufgabe von S18, in der ›Rundfunk-Gruppe‹ Bilder zu suchen, ist beispielsweise das direkte Resultat der Aufforderung von M1 an die Gruppe, gemeinschaftlich darüber nachzudenken, wie S18 den Arbeitsprozess seiner Gruppe unterstützen kann, wie folgender Austausch verdeutlicht:

M1: Hat der S18 eine Aufgabe in eurer Gruppe?

S19: Ja.

M1: Was denn?

S19: Wir sollen das abschreiben.

M1: Der S18?

S19: Nein, der hat keine Aufgabe.

M1: Dann überlegt mal, was könnte der S18 irgendwie machen?

S18: Fotos.

M1: Fotos suchen, super.

(E2_231116_Rundfunk_1)

Ein ähnliches Muster zeigt sich in der ›WM-Gruppe‹. Hier ist es vor allem LK4, die nach Aufgaben für S22 und S28 sucht und dabei primär Rücksprache mit S26 hält:

LK4: Und wie kann der S28 euch da helfen?

S26: Die können vielleicht die Bilder oder so raussuchen. Die Bilder oder die Videos.

LK4: (an S28 gerichtet) Okay, willst du dir ein Tablet holen?

S28: Ja, Tablet.

LK4: Der S26 hat dir gerade einen Auftrag gegeben.

S26: Du kannst die Bilder raussuchen.

S22: (10 Sekunden) Möchte die S15 jetzt auch? Weltmeisterschaft heißt das?

LK4: (an S22 gerichtet) Und der S26 hat euch gerade einen Auftrag gegeben. Ihr sollt Fotos raussuchen.

S22: Fotos?

LK4: (zustimmend) Mhm.

S22: Für was denn?

LK4: Gute Frage, für was denn, S26?

S26: Hier für den Beitrag.

LK4: Und was sollen die / Was für Fotos sollen die rausgeben? Was?

S26: Aus der MLS.

(E2_231109_WM_2)

In der ›Hörfunk-Gruppe‹ zeigen sich keine vergleichbaren Zuweisungen, hier bestimmen die Schüler:innen in Einzel- (S20) bzw. Partnerarbeit (S21 und S25 bzw. S17 und S21) weitestgehend ihre eigenen Aufgaben, die es zu erledigen gilt. Wesentlich mehr Unterstützung erfährt die ›Hörfunk-Gruppe‹ hingegen im Kontext der Rechercheplanung, die in allen drei beobachteten Gruppen der Berg-Schule die am häufigsten vergebene Kodierung in der Dimensionierung ›Arbeitsorganisation (Unterstützung)‹ ist (77 der insgesamt 131 Kodierungen). Dabei zeigt sich, dass die Unterstützung vor allem in zwei Bereichen der Rechercheplanung beobachtbar ist: Zum einen werden die Schüler:innen in den Auswahlprozessen ihres rezipierten bzw. zu rezipierenden Materials unterstützt, zum anderen schlagen die beiden Lehrkräfte LK4 und LK5 den Schüler:innen bestimmte Recherchestrategien vor, mithilfe derer sie sich dem Material vermeintlich sinnvoll nähern können. In der ›Hörfunk-Gruppe‹ erhält insbesondere S20 vermehrt Unterstützung bei der Auswahl seines Materials: So bespricht er an allen drei Erhebungstagen mit verschiedenen unterstützenden Personen, wie etwa M1, LK5 und WH5, welches Material er sich nach Beendigung seiner momentan rezipierten Quelle bzw. Darstellung anschauen will (z. B. E2_231102_Hörfunk_1; E2_231109_Hörfunk_2; E2_231116_Hörfunk_1). Insbesondere mit WH5 führt er mehrere Gespräche, die mit dem folgenden vergleichbar sind:

S20: Hallo? [...] Kann man weiter hören?

WH5: Ist es vorbei, hörst du nichts mehr?

S20: Nein.

WH5: Dann kannst du noch was anderes anmachen. Aber was du gehört hast, war das neu oder war das alt?

S20: Neu.

WH5: Neu? Okay, dann kannst du jetzt noch mal gucken, ob du was Älteres findest oder was noch Neueres.

(E2_231102_Hörfunk_2)

Auch die anderen Schüler der Gruppe werden in ihren Auswahlprozessen unterstützt, beispielsweise gibt LK4 am ersten Erhebungstag einen Hinweis, dass es neben den bereits gehörten Radiobeiträgen auch anderes Material wie Plakate gebe, mit dem sich die Schüler S17 und S21 beschäftigen könnten (E2_231102_Hörfunk_2), während M2 am zweiten Erhebungstag auf Nachfrage S25 erklärt, dass dieser durchaus auch auf Wikipedia nach weiteren Informationen suchen dürfe (E2_231109_Hörfunk_2). In der ›Rundfunk-Gruppe‹ sind es abwechselnd LK4 und LK5, die die Schüler:innen bei der Auswahl von zu rezipierendem Material unterstützen, indem sie den Schüler:innen beispielsweise nahelegen, »weitere Videos zu gucken« oder den Vorschlag unterbreiten, »ein Video gemeinsam anzuschauen«, wie WH6 in seinen Feldnotizen des ersten Erhebungstages schreibt (E2_231102_Feldnotizen_Rundfunk). Zudem fragt auch M1 vereinzelt nach, ob noch irgendwelche weiteren Quellen und Darstellungen rezipiert werden sollen, woraufhin insbesondere S18 reagiert und seine Recherche zusammen mit M1 plant bzw. vertieft, indem beispielsweise über weitere Suchbegriffe nachgedacht wird (z. B. E2_231116_Rundfunk_1). Die Schüler:innen in der ›WM-Gruppe‹ besprechen ihre Auswahlprozesse ebenfalls mit LK4 und M1, die die Schüler:innen an allen drei Erhebungstagen dazu anregen, neben den bereits rezipierten Materialien noch weitere zu erschließen (z. B. E2_231102_WM_2; E2_231109_WM_1; E2_231116_Feldnotizen_WM). Darüber hinaus ist aber insbesondere auch LK4 darum bemüht, mit den Schüler:innen spezifische Recherchestrategien zu erarbeiten, die diese nutzen können, um ihre weiteren Rechercheprozesse zu planen. In diesem Zusammenhang stimmt sie zum Beispiel mit der Gruppe ab, rezipierte Materialien im Kontext der in Kapitel 4.2.1 thematisierten Alt-Neu-Bestimmung in Stapel zu untergliedern, sodass die Schüler:innen wissen, womit sie bereits gearbeitet haben und was noch fehlt:

LK4: Wollt ihr euch hier mal die Bilder angucken und gucken, was alt aussieht?

S22: Das ist neu.

LK4: Das ist neu, sagst du?

S22: Ja.

LK4: Das sollen wir nämlich auch rausfinden. Das war, dass zweite, was ganz neu aussieht. Willst du schon mal zur Seite legen, was neu ist?

S22: Das da ist neu.

LK4: Ja, dann guckt euch mal alle Bilder an!

S28: Das ist auch neu.

LK4: Dafür müsst ihr aufstehen, guckt mal was besonders alt ist.

S26: Habe eins.

S22: Das ist neu.

LK4: Wo willst du das denn hinlegen, das neue?

S22: Dahin.

LK4: Okay, da machst du das. Das ist eine gute Idee. S28, stehst du auch einmal auf und guckst mal.

(E2_231102_WM_2)

In der Folge versuchen S22 und S28 jene vorgeschlagene Recherchestrategie von LK4 in die Tat umzusetzen und bilden auch an den folgenden Tagen Stapel, die ihnen ihre Recherche erleichtern sollen. Auch in der ›Rundfunk-Gruppe‹ beabsichtigen die Schüler:innen die ihnen von LK5 nahegelegten Recherchestrategien – soweit beobachtbar – zu verfolgen. LK5 erklärt den Schüler:innen am ersten Erhebungstag, dass sie nicht alle Videos bloß durchschauen, sondern sich auf einige spezifische, die sie interessant finden, konzentrieren sollten, wofür folgender Dialog zwischen S18 und LK5 repräsentativ steht:

LK5: Hast du das wieder zu Ende geguckt?

S18: Noch nicht.

LK5: Das ist ja das nächste, oder? Willst du jetzt alle noch mal durchgucken?

S18: Ja.

LK5: S18, das ist zu viel. Überleg dir, welches du interessant findest und guck in jedes mal rein.

S18: Ich finde nur zwei interessant.

LK5: Welche denn?

S18: Den (.) und das hier.

LK5: Okay, wenn du dich entscheiden müsstest, welches nimmst du dann?

S18: Messi!

LK5: Messi, okay.

(E2_231109_Rundfunk_1)

Auf eine ähnliche Art und Weise tauscht sich LK5 mit S19 und S23 aus, der ebenfalls bis zum Zeitpunkt des Austausches alle Videos chronologisch geschaut hatte, ohne sich auf einzelne Videos zu fokussieren:

LK5: (an S23 gerichtet) Hast du die fünf schon geguckt?

S23: Welche?

LK5: Ja, die fünf, hast du die schon geguckt? Welche hast du geguckt?

S23: (auf ein Video verweisend) Also das habe ich geguckt (.) und das da.

LK5: (zustimmend) Mhm. (.) Und willst du erst mal alle durchgucken oder willst du dir vielleicht schon mal eins aussuchen, was dir besonders interessant vorkam? (.) Weißt du denn noch, was hier passiert ist?

S23: Weiß ich nicht.

LK5: Fandst du es denn interessant (4 Sekunden) oder möchtest du noch ein anderes gucken? Und dann? Das Ding ist nur, ihr habt ja eine Aufgabe.

S23: Welche?

LK5: Die da oben hängen, was findest du interessant? Und dann musst du überlegen, welche Quellen sind wichtig für die Geschichte vom Fußball und welche Geschichte

könnt ihr mit den Quellen erzählen? Das heißt, du solltest gucken, ob du dich für ein Video entscheidest, was du besonders interessant findest.

(E2_231109_Rundfunk_1)

Bei den eigentlichen Rechercheprozessen der Schüler:innen assistieren die Lehrkräfte ebenfalls. Die Unterstützung lässt sich hierbei als ausgeprägter denn in der Fluss-Schule charakterisieren, wenngleich auch in der Berg-Schule im Kontext bestimmter Medienformate kaum Hilfestellungen gegeben werden: So werden die Schüler:innen hinsichtlich der Textrezeption überwiegend nur dahingehend unterstützt, als dass ihnen punktuell der Aufbau einzelner bereitgestellter Materialien, wie zum Beispiel der von den Plakaten oder der Sammlung der Informationen zu den Weltmeisterschaften der Männer und Frauen in der ›WM-Gruppe‹, erklärt wird. So versucht beispielsweise WH4, den Schülern S22 und S28 die Struktur ihrer untersuchten Materialien zu den Weltmeisterschaften wie folgt näherzubringen: »Die obersten, also, das oberste gehört quasi immer zu dem Text davor. Und das gehört quasi zu dem, was ihr euch gerade rausgesucht habt, und [...] dieses oberste Blatt müsste dann auch dazu [ge]hören, eigentlich.« (E2_231109_WM_1) Mit Hinblick auf die Rezeption von Radiobeiträgen zeigt sich ebenfalls ein wiederkehrendes Muster, das in der Assistenz der unterstützenden Personen bei dem Abspielen der jeweiligen Beiträge in der ›Hörfunk-Gruppe‹ besteht. Insbesondere S20 fordert diesbezüglich tagesübergreifend Unterstützung ein, die ihm insbesondere von WH5 und M1 gegeben wird, wie WH5 bemerkt, der zum Beispiel am ersten Erhebungstag Folgendes in seinen Feldnotizen schreibt: »Nachdem LK5 wieder in die Klasse gegangen ist, hat S20 noch Probleme die Beiträge abzuspielen, woraufhin ich ihm helfe.« (E2_231102_Feldnotizen_Hörfunk) Die anderen Schüler der Gruppe benötigen keinerlei Hilfestellungen bezüglich der Bedienung der Beiträge, nur S25 erbittet am zweiten Erhebungstag eine kurze Einführung, wie das Abspielen grundsätzlich funktioniert, da er am ersten Erhebungstag, wie bereits erwähnt, gefehlt hatte (E2_231109_Hörfunk_1). Ein ähnliches Bild wird auch hinsichtlich der Unterstützung bei der Rezeption von visuellen Medien offenkundig: Während S17, S21 und S25 sich größtenteils selbstständig mit verschiedenen selbstgewählten Bildern beschäftigen, erhält S20 bei vergleichbaren Rechercheprozessen an vielen Punkten Hilfe. Mehrmals unterstützen ihn M1, LK5 und WH5 dabei, Bildergalerien auf Google zu öffnen, die er sich dann in der Folge anschauen kann (z. B. E2_231116_Hörfunk_1; E2_231116_Feldnotizen_Hörfunk). In der ›Rundfunk-Gruppe‹ ist es wiederum primär S18, der während der Auseinandersetzung mit visuellen Quellen Hilfestellungen bekommt. Vor allem M1 unterstützt ihn in diesem Kontext dabei, Suchbegriffe zu formulieren, mit denen er seine Bildersuche noch weiter eingrenzen kann. WH6 schreibt diesbezüglich in seinen Feldnotizen:

S18 sagt, er würde Bilder suchen. M1 gibt ihm diese Aufgabe und zeigt ihm, wie man im Internet nach Bildern sucht, indem er Google Bilder als Suchmaschine aufruft. Dort lässt er S18 zunächst nach Fußball suchen, da S18 diesen als wichtigen Begriff feststellt. [...] M1 kommt hinzu und hilft S18 mit dem Bild. M1 bemüht sich im Gespräch S18 dazu zu bewegen, seine Suche zu präzisieren und nach Fußballbildern mit USA-Bezug zu suchen. (E2_231116_Feldnotizen_Rundfunk)

Auch in der ›WM-Gruppe‹ lässt sich ein vergleichbares Vorgehen seitens des unterstützenden Personals beobachten. So hilft LK4 dem Schüler S22 gleich mehrmals dabei, vermeintlich passende Bilder über eine Google-Suche mittels einer von ihr vorgenommenen Eingrenzung bzw. Erweiterung der Suchbegriffe herauszufinden. WH4 beschreibt das Vorgehen der Lehrkraft in ihrem Interview mit den folgenden Worten:

M2: Also [...] ist auf der Webseite das gelandet, womit sie sich auseinandergesetzt haben?

WH4: (...) Ja schon, weil besagter Mitschüler [S22] eben die Bilder rausgesucht hat, [da] war die Lehrkraft mehr oder weniger dabei, einerseits zur Sicherheit meines Handys und andererseits, weil er sehr schnell einfach dann sich von dem Tablet hat ablenken lassen, andere Sachen machen wollte und dann hat sie halt immer so ein bisschen ein Auge drauf gehabt. Ich glaube, da waren noch teilweise Bilder bei, die einfach random zu Fuß / Also, die einfach willkürliche Fußballbilder waren. Aber es war (...) ja, es war dann, sie hat dann schon bisschen drauf geachtet, so dass es halt schon um die Themen geht [...]. (I_WH6)

Die Unterstützung in der ›WM-Gruppe‹ mit Hinblick auf die Rezeption von Videos ist hingegen weniger auf einen einzelnen Schüler fokussiert als vielmehr auf die ganze Gruppe, indem M1 und LK4 mehrmals darauf hinweisen, bestimmte Videos auch zusammenschauen zu können und dadurch die nur passiv miteingebundenen Schüler:innen S16 und S24 in den Arbeitsprozess zu integrieren. M1 bittet S22 und S28 beispielsweise, das Tablet, auf dem das Video läuft, so hinzustellen, »dass auch S24 gucken kann«, während LK4 wenig später darum bittet, das Gerät so zu platzieren, dass »alle was sehen« können, womit sie explizit auf den bis dato vom Prozess ausgeschlossenen S24 abzielt (E2_231102_WM_1). Darüber hinaus benötigt die Gruppe nur wenig Hilfe im technischen Umgang mit den Videos und unterscheidet sich diesbezüglich von der ›Rundfunk-Gruppe‹, in der vor allem LK5 allen Schüler:innen der Gruppe immer wieder Hinweise gibt, wie sie die Videos sinnvoll rezipieren können, indem er sie beispielsweise auf die Möglichkeit des Vorspulens (E2_231102_Rundfunk_1), über ein potenzielles Zusammenschauen eines Videos bei gleichen Interessen (E2_231109_Rundfunk_1) oder auch über die Stopp-Funktion in der bereitgestellten PowerPoint-Präsentation informiert (E2_231109_Rundfunk_1). Am zweiten Erhebungstag geht er zudem zwischenzeitlich mit S23 aus dem Arbeitsraum, um »das Video mit ihm in Ruhe zu gucken und zu erschließen« (E2_231109_Feldnotizen_Rund-

funk), wie WH6 schreibt. M1 und WH6 versorgen die Gruppe mit ähnlichen Hinweisen, indem sie beispielsweise ein gemeinsames Rezipieren vorschlagen (M1) oder erklären, wie ein Video langsamer geschaut werden kann (WH6), während die Schüler:innen sich mit den Videos beschäftigen (E2_231109_Rundfunk_2). In der ›Hörfunk-Gruppe‹ finden sich hingegen kaum Unterstützungsangebote und -forderungen mit Hinblick auf das Schauen von Videos. Lediglich ein Verweis von M2, dass die Gruppe auch Videos auf YouTube benutzen kann (E2_231109_Hörfunk_2), und ein Versuch von WH5, S20 bei dem Start eines YouTube-Videos zu helfen, den dieser später abbricht (E2_231116_Hörfunk_1), wurden entsprechend kodiert.

Die Unterstützung im Umgang mit Informationen zeigt mehrere, bereits aus der Erhebung an der Fluss-Schule bekannte Phänomene auf. So werden auch in der Berg-Schule tages- und gruppenübergreifend Begriffe er- bzw. geklärt, wie beispielsweise in der ›Hörfunk-Gruppe‹ die Termini ›Saison‹ (E2_231102_Hörfunk_2) und ›Kader‹ (E2_231109_Hörfunk_2), in der ›Rundfunk-Gruppe‹ das englische Wort ›Teamgeist‹ (E2_231116_Rundfunk_1) und in der ›WM-Gruppe‹ die Begrifflichkeiten ›Franchise‹ und ›Worldcup‹ (E2_231109_WM_1). Zudem spielt erneut die Klärung von Abkürzungen eine Rolle: In der ›Hörfunk-Gruppe‹ wird diesbezüglich gemeinschaftlich eruiert, was konkret ›D.C.‹ in ›Washington D.C.‹ bedeutet (E2_231116_Hörfunk_1), während in der ›Rundfunk-Gruppe‹ LK5 mehrmals auf den Zusammenhang von ›LA‹ und Los Angeles eingeht (E2_231109_Rundfunk_1) und M1 sowie LK4 zusammen mit S26 in der ›WM-Gruppe‹ klären, dass die Abkürzung ›USSF‹ für *United States Soccer Federation* steht (E2_231109_WM_1). Darüber hinaus ist in der Berg-Schule allerdings noch ein weiteres Phänomen im Kontext der Unterstützung von Rezeptionsprozessen beobachtbar, das in der Fluss-Schule kaum ersichtlich wird: Waren die Schüler:innen in der Fluss-Schule primär im Zusammenhang der Sammlungsprozesse, in dem sie eigenständig rezipierte Informationen ihren Mitschüler:innen vorstellen, unterstützt worden, erhalten die Schüler:innen der Berg-Schule bereits während der Rezeption von Quellen und Darstellungen Unterstützungsangebote von den Moderatoren, Lehrkräften und wissenschaftlichen Hilfskräften. Dies wird insbesondere in der ›WM-Gruppe‹ sowie ›Rundfunk-Gruppe‹ offenkundig, in denen vor allem die anwesenden Lehrkräfte den eigentlichen Rezeptionsprozess aktiv durch Fragen mitgestalten. So versucht zum Beispiel LK4 die beiden Schüler S22 und S28 tagesübergreifend dazu anzuregen, zu berichten, was konkret in denen von ihnen rezipierten Videos geschieht. Folgender Dialog steht repräsentativ für eine Vielzahl von Gesprächen zwischen LK4 und S22 bzw. S28:

LK4: Um wen geht es denn da?

S22: Was?

LK4: Was machen die da? Worum geht es da?
 S22: Über Fußball von früher.
 S28: Und er hat gefault.
 S22: Der da.
 S28: Ja, der da. (.) Und dann hat der angefangen zu streiten.
 (E2_231102_WM_1)

Dabei greift LK4 immer wieder auf die gleichen Fragen zurück, die sich überwiegend um das Geschlecht der zu sehenden Personen oder die Art des Wettbewerbs drehen, wie auch WH4 am zweiten Erhebungstag feststellt und in ihren Feldnotizen festhält: »LK4 fragte die Jungs immer wieder, was sie dort eigentlich beobachten. [...] LK4 unterstützte die beiden Jungs darin, welche Infos sie aus dem Video rauszuziehen: Männer / Frauen? Weltmeisterschaft / Liga?« (E2_231109_Feldnotizen_WM) Ferner versucht LK4 mehrmals mit S22 und S28 zu klären, aus welchem Jahr die jeweiligen Videos sind, die sie sich gerade anschauen (z.B. E2_231109_WM_1; E2_231116_WM_1). Die Klärung von Jahreszahlen strebt auch LK5 mehrmals in der ›Rundfunk-Gruppe‹ an (z.B. E2_231102_Rundfunk_1; E2_231102_Rundfunk_1), in der sich eine vergleichbare Unterstützung im Kontext der Rezeptionsprozesse der Schüler:innen zeigt. So beabsichtigt auch LK5 mit gezielten Nachfragen, die Schüler:innen in ihrer Auseinandersetzung mit den bereitgestellten Videos zu assistieren, wofür der folgende Austausch mit S19 ein charakteristisches Beispiel ist:

LK5: Was hast du denn gesehen überhaupt? Erzähl mal. (6 Sekunden) Du hast bis jetzt das eine Video geguckt, oder? (...) Und was kam im Video vor? Oder habt ihr nicht zugeguckt? (4 Sekunden) Ist okay, du musst das nicht wissen, ist gerade kein Test. (..) Es ging um mehr, oder? Ging es denn um Frauenfußball oder um Männerfußball?
 S19: Weiß ich nicht.
 LK5: Was war denn noch vielleicht besonders? (5 Sekunden) Willst du das vielleicht nochmal gucken?
 (E2_231102_Rundfunk_1)

Auffällig ist beim Vorgehen von LK5, dass er auf unterschiedliche Arten versucht, die Schüler:innen zur Darstellung der von ihnen rezipierten Informationen zu bewegen. Beispielsweise arbeitet er einerseits mit Erzählaufforderungen, wie »Du bist jetzt mal der Forscher und erzählst mal, was du rausgefunden hast.« (E2_231102_Rundfunk_1) oder »Kurze Frage, was ist passiert? Ich habe nicht aufgepasst.« (E2_231109_Rundfunk_1), und andererseits mit konkreten Nachfragen, wie WH6 in seinen Feldnotizen vom ersten Erhebungstag festhält: »Immer wieder versucht LK5 durch präzisere Nachfragen weitere Informationen aus den SchülerInnen heraus zu bekommen, etwa über Orte, Zeitraum oder Personen. Jahreszahlen werden auf Nachfrage und Nachschauen in der Präsentation benannt.« (E2_231102_Feldnotizen_Rundfunk) In der ›Hörfunk-Gruppe‹ zeigen sich die konkreten Nachfragen zu Informationen in den Mate-

rialien deutlich seltener – insgesamt 20 Kodierungen gegenüber den 49 Kodierungen in der ›Rundfunk-Gruppe‹ respektive 54 Kodierungen in der ›WM-Gruppe‹ in der Dimensionierung ›Rezeption‹ –, wenngleich auch hier M1 und LK4 vereinzelt nachfragen und so den Rezeptionsprozess begleiten (z.B. E2_231102_Hörfunk_2). Mit Blick auf die beobachtete Unterstützung hinsichtlich der Konkretisierungen von Informationen zeigt sich eine ausgeglichene Verteilung der Kodierungen (13 Kodierungen in der ›Hörfunk-Gruppe‹, 14 Kodierungen in der ›Rundfunk-Gruppe‹ und 22 Kodierungen in der ›WM-Gruppe‹). Die Gruppen werden in diesem Kontext vor allem dahingehend unterstützt, als dass Schlussfolgerungen über rezipierte Informationen, wie etwa die Tatsache, dass die MLS im Jahr 2021 eine Umstrukturierung erfahren hat (E2_231102_Hörfunk_2) oder die maximale Anzahl von Fußballspieler:innen, die gleichzeitig pro Team auf dem Feld stehen dürfen, auch in den Profiligen der USA elf beträgt (E2_231109_WM_1), und das Sammeln vermeintlich fehlender Informationen, wie zum Beispiel die bereits thematisierte Geographie des Landes Argentinien (E2_231102_Rundfunk_2) oder der Stadt Washington D.C. (E2_231109_Feldnotizen_WM), zusammen mit dem unterstützenden Personal vollzogen werden bzw. wird. Ebenso assistieren die Moderatoren, Lehrkräfte und wissenschaftlichen Hilfskräfte bei den Relevanzsetzungen der Schüler:innen, indem sie die Schüler:innen wiederholt dazu anregen, darüber nachzudenken, ob etwas »spannend« (z.B. E2_231102_Hörfunk_2; E2_231102_Rundfunk_2), »interessant« (z.B. E2_231102_Feldnotizen_Rundfunk; E2_231109_Rundfunk_1) oder »wichtig« (z.B. E2_231109_Hörfunk_1; E2_231109_WM_1) gewesen sei. Hinsichtlich der Sicherung der Informationen wird ebenfalls allen Gruppen geholfen. Dabei erfahren die Gruppen auf zweierlei Arten Unterstützung: Erstens werden sie von den unterstützenden Personen dazu animiert, rezipierte Informationen zu notieren. In der ›Hörfunk-Gruppe‹ weist beispielsweise WH5 den Schüler S21 daraufhin, auch Informationen von S20 in der Sicherung zu berücksichtigen, wenig später regt dann wiederum M1 dazu an, die Informationen zu der Stadt Seattle, mit der S21 sich beschäftigt hat, zu verschriftlichen (E2_231102_Hörfunk_1). Ähnliches lässt sich auch in der ›Rundfunk-Gruppe‹ beobachten, in der abwechselnd M1, LK5 und WH6 die Schüler:innen darauf hinweisen, besprochene Informationen zu notieren (z.B. E2_231102_Rundfunk_1; E2_231109_Rundfunk_2), da diese andernfalls »wieder weg« (E2_231109_Rundfunk_1) seien, wie LK5 bemerkt. In der ›WM-Gruppe‹ ist es vor allem LK4, die diese Aufgabe übernimmt und versucht, die Sicherung von Informationen zu gewährleisten, indem sie etwa explizit S26 dazu anhält, eben jene Informationssicherung zu übernehmen, wie aus den Feldnotizen von WH4 aus dem ersten Erhebungstag hervorgeht: »LK4 schaltet sich insofern ein, dass sie Fragen zu dem neuen Video stellt, dass die Jungs sich ausgesucht haben. S26 soll dabei die Antworten immer aufschreiben.« (E2_231102_Feldnotizen_WM)

Zweitens zeigt sich bei den unterstützenden Personen mitunter ein Verhalten, dass im Rahmen der Erhebung an der Fluss-Schule vor allem bei LK1 beobachtbar war, nämlich die eigenständige Sicherung von Informationen ohne explizite Rücksprache mit den Schüler:innen. Die gerade angesprochene LK4 ergänzt etwa in der ›WM-Gruppe‹ mehrmals Informationen, die ihrer Meinung nach noch fehlen würden, wofür folgende Interaktion mit S22 repräsentativ steht:

LK4: Alles klar! Hier oben stolpere ich ein bisschen drüber, dass die erste Weltmeisterschaft im Jahr 1991 ausgetragen wurde. Da stolpere ich ein bisschen.

S22: 91.

LK4: (vorlesend) Fußball ist nicht so beliebt in den USA. (kommentierend) Hat die USA nicht alle WMs gewonnen. Die haben nicht alle WM gewonnen. (vorlesend) Die Frauen der USA haben 91 / (kommentierend) Ah, guck mal, da geht es um die Frauen, das ist das!

S22: Die Frauen.

LK4: Das sind die Frauen. Die Frauen der USA haben 1991 die WM gewonnen. Da musst du die Frauen dahinter schreiben.

(E2_231109_WM_2)

An anderer Stelle weist sie S15 daraufhin, dass »sie immer dazu schreiben muss, ob es sich um die Männer oder die Frauen handle« (E2_231109_Feldnotizen_WM), wie WH4 bemerkt. In der ›Rundfunk-Gruppe‹ agiert am ersten Erhebungstag LK6 vergleichbar, die S19 darum bittet, den Namen Franz Beckenbauer zu notieren, obwohl die Schüler:innen der Gruppe bis dato nicht darüber gesprochen hatten, inwiefern sie den Namen als sicherungswürdig betrachten (E2_231102_Rundfunk_2), während sich derlei inhaltliche Vorgaben bezüglich der Sicherung in der ›Hörfunk-Gruppe‹ nicht beobachten lassen.

Ebenso wenig sind in der ›Hörfunk-Gruppe‹ im Zusammenhang mit den (nur sporadisch auftretenden) Strukturierungsprozesse Hilfestellungen erkennbar, die ausschließlich in der ›Rundfunk-Gruppe‹ (drei Kodierungen) und ›WM-Gruppe‹ (fünf Kodierungen) ersichtlich werden. Die ›Rundfunk-Gruppe‹ erhält dabei Unterstützung von M1 bei der weiter oben thematisierten von S19 angestrebten chronologischen Strukturierung, der die Gruppe explizit nach einer präferierten »Reihenfolge« (E2_231109_Rundfunk_2) der Videos, die in der Geschichte verarbeitet werden sollen, fragt, woraufhin S19 als Startpunkt die Aufnahmen von 1978 festlegt. In der ›WM-Gruppe‹ unterstützt LK4 den weiter oben ausgeführten Sortierungsprozess der Gruppe, bei dem zwischen ausgewählten Informationen zu den Profiligen und Weltmeisterschaften unterteilt wird (E2_231109_WM_2). In seinem Interview betont S26 die Notwendigkeit dieser Hilfestellung, indem er erklärt, dass der entwickelte Plan zur Untergliederung des Materials nach der Hilfe durch LK4 »auch einigermaßen« (I_S26) funktioniert hätte. Mit Blick auf die Verknüpfungsprozesse zeigt sich ein vergleichbares Bild, auch hier werden die Gruppen nur wenige Male unterstützt, etwa indem M1, wie bereits angesprochen,

den Schüler S17 danach fragt, ob die gewählten Bilder von Lothar Matthäus und der MLS zu seinem Text passen (E2_231116_Hörfunk_1) oder WH5 die ›Rundfunk-Gruppe‹ dazu ermuntert, zu eruieren, inwiefern sie noch passende Fotos für ihre bereits verschriftlichten Informationen benötigen (E2_231109_Rundfunk_2). Lediglich im Bereich der Stilisierung zeigen sich bei den Produktionsprozessen vermehrt auftretende Unterstützungsangebote und -forderungen, die primär im Zusammenhang mit dem Agieren von M1 stehen (insgesamt 18 Kodierungen). Der Moderator regt alle Gruppen dazu an, über passende Überschriften nachzudenken (z. B. E2_231116_Hörfunk_1; E2_231116_Rundfunk_1; E2_231116_WM_2), spricht sowohl mit der ›Hörfunk-Gruppe‹ (E2_231109_Hörfunk_2) als auch ›Rundfunk-Gruppe‹ (E2_231109_Rundfunk_2) darüber, ob sie ihre Informationen nur verschriftlichen oder auch mittels eines Podcasts vertonen wollen und korrigiert zusammen mit S26 Rechtschreibfehler in den Verschriftlichungen der ›WM-Gruppe‹ (E2_231109_WM_1). Bei der sprachlichen Überprüfung der ›WM-Gruppe‹ helfen zudem LK4 und LK6, die insbesondere am dritten Erhebungstag zusammen mit S15 und S26 die fertige Geschichte der Gruppe auf Rechtschreib- und Grammatikfehler hin kontrollieren (E2_231116_WM_2; E2_231116_Feldnotizen_WM).

Genau wie in der Fluss-Schule auch sind unterstützte Aushandlungsprozesse in der Berg-Schule nur sehr selten nachvollziehbar (Tab. 28).

	›Hörfunk-Gruppe‹	›Rundfunk-Gruppe‹	›WM-Gruppe‹	Gesamt
Aushandlungsprozesse (Unterstützung)	33,33 % (2)	66,67 % (4)	0 % (0)	100 % (6)

Tab. 28: Tabellarische Ergebnisdarstellung des Kodierungsprozesses der Subkategorie ›Aushandlungsprozesse‹ der Hauptkategorie ›Unterstützung‹ in der Berg-Schule

Lediglich vereinzelt versuchen sowohl M1 als auch M2 in der ›Hörfunk-Gruppe‹ und ›Rundfunk-Gruppe‹ Austauschprozesse zu initiieren, in die alle Schüler:innen der jeweiligen Gruppen eingebunden werden sollen (z. B. E2_231109_Hörfunk_2; E2_231116_Rundfunk_1). So entsteht beispielsweise folgende Interaktion zwischen M1 und den Schüler:innen der ›Rundfunk-Gruppe‹ im Zusammenhang mit dem bereits mehrmals angeführten Strukturierungsprozess hinsichtlich der Benennung des Videos von 1978 als Startpunkt ihrer Geschichte, der charakteristisch für die Bemühungen von M1 und M2 steht:

M1: Okay. Dann guck mal, dann würde ich mal vorschlagen, du kannst ja hier / Kannst du mal die anderen fragen, ob die das auch so finden. S23? S18?

S18: Ja.

M1: S19 hat / Ja, sag mal, was du vorgeschlagen hast.

S19: Also erst mal die 178 und dann die anderen aufschreiben.

M1: Warum?

S19: Weil es ein bisschen besser ist und nicht die erste /

M1: (zustimmend) Mhm. Okay. Seid ihr einverstanden?

S18: Ja.

(E2_231109_Rundfunk_2)

Eine wesentlich größere Rolle als die Unterstützung bezüglich der Aushandlungsprozesse scheint auch in der zweiten Erhebung die lernumgebungsspezifische Unterstützung zu spielen, die sich tagesübergreifend in allen drei Gruppen zeigt (Tab. 29).

	›Hörfunk-Gruppe‹	›Rundfunk-Gruppe‹	›WM-Gruppe‹	Gesamt
Aktivierung	15,04 % (40)	15,42 % (41)	6,39 % (17)	36,84 % (98)
Arbeitsumfeld	18,06 % (48)	12,78 % (34)	14,29 % (38)	45,11 % (120)
Sprache	7,52 % (20)	3,76 % (10)	6,77 % (18)	18,06 % (48)
Gesamt	40,60 % (108)	31,93 % (85)	27,44 % (73)	100 % (266)

Tab. 29: Tabellarische Ergebnisdarstellung des Kodierungsprozesses der Subkategorie ›lernumgebungsspezifische Unterstützung‹ der Hauptkategorie ›Unterstützung‹ in der Berg-Schule

Dabei sind beabsichtigte Aktivierungen der Schüler:innen primär in der ›Hörfunk-Gruppe‹ sowie ›Rundfunk-Gruppe‹ beobachtbar, die sich erneut überwiegend in Form von Nachfragen oder Aufgabenerklärungen durch das unterstützende Personal äußern. Vor allem M1 übernimmt hierbei in allen Gruppen eine tragende Funktion, indem er insbesondere am ersten Erhebungstag mehrmals die Aufgabenstellung wiederholt und erklärt (z.B. E2_231102_Hörfunk_2; E2_231102_Feldnotizen_Rundfunk; E2_231102_WM_1). Die Aufgabenstellungen werden auch von anderen unterstützenden Personen, wie zum Beispiel M2 (E2_231102_Hörfunk_1), WH6 (E2_231102_Feldnotizen_Rundfunk) oder LK4 (E2_231102_WM_2) mitunter wiederholt, wenngleich die Unterstützungsangebote primär von M1 ausgehen und viele der Unterstützungsforderungen der Schüler:innen hinsichtlich des Aufgabenverständnisses an den Moderator adressiert sind. Darüber hinaus versuchen die unterstützenden Personen mittels Nachfragen zu eruieren, ob bzw. inwieweit die Schüler:innen mit den ihnen gegebenen Aufgaben zurechtkommen. So fragt M1 zum Beispiel mehrmals nach, ob die Gruppen »schon ein paar Sachen rausgefunden« (E2_231109_WM_1) hätten, während LK4 in der ›Hörfunk-Gruppe‹ herausfinden möchte, was die Schüler:innen »denn noch aufgeschrieben« (E2_231102_Hörfunk_2) haben und WH6 von S18 wissen möchte, »was jetzt gerade gemacht wird« (E2_231116_

Rundfunk_1). WH6 charakterisiert diese Formen der Aktivierung als notwendig für den Arbeitsprozess der von ihm beobachteten Gruppe, da die Schüler:innen ansonsten wenig getan hätten, wie er in seinem Interview erklärt:

Ja, würde ich sagen, die haben sich das dann ganz interessiert angeguckt und die Videos geguckt und so, aber jetzt nicht so konkret versucht, sich das anzueignen, irgendwie konkret Wissen anzueignen oder so, sondern eher so, wie man vielleicht auch zu Hause YouTube-Videos guckt oder so, das dann so interessiert geguckt, auch irgendwie immer wieder nochmal oder so, und dann so nach Aufforderungen, irgendwie, wenn dann jemand reinkam und gesagt hat: »Hey, macht doch das mal.« Dann haben sie es auch gemacht. Aber ja, das Intrinsische war überschaubar. (I_WH6)

Die ersichtlich werdende sprachliche Unterstützung in der Erhebung an der Berg-Schule fokussiert sich vor allem auf Hilfestellungen bei der richtigen Schreibweise von Wörtern. In der ›Hörfunk-Gruppe‹ fordert beispielsweise S25 am zweiten Erhebungstag öfters Hilfe, um Wörter korrekt notieren zu können und begründet dies gegenüber M2 mit seiner vermeintlichen »Lese-Rechtschreib-Schwäche« (E2_231109_Hörfunk_1). S25 erklärt im Interview, dass er insbesondere bei Rechtschreibfragen Hilfe gebraucht hätte und bewertet die Hilfestellungen in diesem Bereich als »gut«, da er ausreichend Unterstützung »bei Schwierigkeiten oder Fragen, wie das Wort geschrieben wird«, bekommen hätte (I_S25). Auch S15 verweist in ihrem Interview auf die sprachliche Unterstützung der Lehrkräfte, die ihnen »beim Schreiben geholfen« (I_S15) hätten. Tatsächlich fordern alle Schüler:innen der ›WM-Gruppe‹ in diesem Bereich Unterstützung ein, auch S26, der im Vergleich mit seinen Mitschülern S22 und S28 weniger Hilfe erhält, wird hier mehrmals unterstützt, wie aus den Feldnotizen des dritten Erhebungstages hervorgeht: »S26 benötigt bei seiner Arbeit wenig Unterstützung, nur gelegentlich fragt er nach, wie bestimmte Wörter geschrieben werden. So holt er sich beispielsweise Unterstützung, um das Wort ›Franchises‹ zu schreiben.« (E2_231116_Feldnotizen_WM) In der ›Rundfunk-Gruppe‹ erhält lediglich S19 mehrmals Unterstützung bei der korrekten Schreibweise einiger notierter Wörter, allerdings ist das insofern wenig überraschend, als dass sie, wie in Kapitel 4.2.2 ausgeführt, die einzige Person in ihrer Gruppe ist, die Informationen verschriftlicht (z. B. E2_231102_Rundfunk_1; E2_231109_Rundfunk_2).

Mit Blick auf die Assistenz im Bereich des Arbeitsumfeldes zeigt sich, dass technische Unterstützung vor allem von S20 gefordert wird. Tagesübergreifend erbittet er Hilfe bei der Bedienung seines Tablets, die wahlweise von M1, WH5 oder den Lehrkräften geleistet wird (z. B. E2_231102_Hörfunk_1; E2_231109_Hörfunk_2; E2_231116_Feldnotizen_Hörfunk). In den anderen Gruppen scheint technische Unterstützung – bis auf die einmalige Entkopplung eines Laptops vom Bluetooth in der ›Hörfunk-Gruppe‹ (E2_231109_Rundfunk_1) und das Erstellen eines Screenshots von herausgesuchten Bildern in der ›WM-Gruppe‹

(E2_231109_WM_2) – zumindest im Kontext der Bedienung der Tablets bzw. Laptops nicht notwendig zu sein, hier hilft das unterstützende Personal primär dabei, Schreibmaterial zur Verfügung zu stellen (z. B. E2_231102_Feldnotizen_WM; E2_231109_Rundfunk_2) oder die Arbeitsmaterialien so vorzubereiten, dass mit ihnen nach Pausen bzw. an weiteren Erhebungstagen weitergearbeitet werden kann (z. B. E2_231102_WM_2; E2_231109_WM_2). Allerdings zeigt sich die Notwendigkeit der technischen Unterstützung erneut im Kontext der Bedienung der Webseite und der jeweiligen Word-Dokumente, mit dem die Schüler:innen arbeiten, um Informationen auf ihre jeweiligen Webseiten zu übertragen, die primär von M1 geleistet wird (z. B. E2_231116_Feldnotizen_Hörfunk; E2_231116_Feldnotizen_Rundfunk; E2_231116_WM_2).

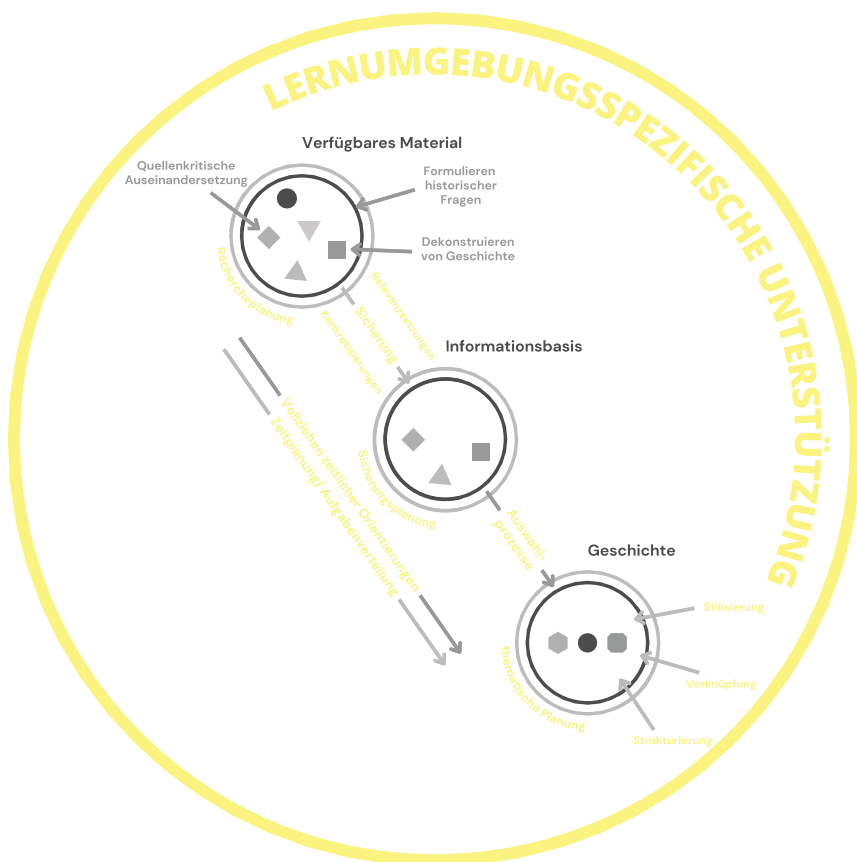


Abb. 20: Visuelle Darstellung der Unterstützung der beobachteten Schüler:innen an der Berg-Schule

Zusammenfassend lässt sich die beobachtete Unterstützung in der Berg-Schule als ein Phänomen beschreiben, das in nahezu allen Praktiken der Schüler:innen, die im Zusammenhang mit ihren historischen Konstruktionsprozessen stehen, ersichtlich wird (Abb. 20). Performative Akte des historischen Denkens werden an mehreren Stellen von den unterstützenden Personen evoziert, indem sie die Schüler:innen dazu anregen, über zeitliche Unterscheidungen nachzudenken oder Entscheidungen dahingehend zu treffen, welche Informationen Teil ihrer Geschichte sein sollen. Arbeitsorganisatorische Prozesse werden wiederholt durch Fragen oder Anweisungen evoziert, Recherchetätigkeiten durch Hilfestellungen bei der Rezeption begleitet und der Umgang mit Informationen unter anderem mittels des dialogischen Klärens von Begriffen und Abkürzungen unterstützt. Auch lernumgebungsspezifische Unterstützungsformen sind tages- und gruppenübergreifend beobachtbar, wohingegen Aushandlungsprozesse nur an wenigen Stellen explizit angeregt bzw. unterstützt werden.

4.2.5 Zwischenfazit zu den historischen Konstruktionsprozessen der Schüler:innen der Berg-Schule

Mit Blick auf die Ergebnisse der zweiten Erhebung kann somit festgehalten werden, dass sich die historischen Konstruktionsprozesse der Schüler:innen an der Berg-Schule als ein vielschichtiges Phänomen beschreiben lassen, das gleichermaßen von performativen Akten des historischen Denkens sowie arbeitsorganisatorischen, recherche- und informationsumgangsspezifischen Praktiken konstituiert wird. Die verschiedenen Praktiken der Schüler:innen werden im Verlauf der Erarbeitungsprozesse offenkundig: Alle drei beobachteten Gruppen erstellen auf Grundlage bereitgestellter und selbstgewählter Materialien Informationsbasen, die das Resultat verschiedener Rezeptions-, Konkretisierungs-, Relevanzsetzungs- sowie Sicherungsprozesse sind und als Ausgangspunkt mehrerer Produktionspraktiken fungieren. Denn in der Produktion der Geschichten der Schüler:innen der Berg-Schule spielen Strukturierungs-, und Stilisierungspraktiken ebenso eine (kleine) Rolle wie Auswahlprozesse, die auf die Methodenkompetenzen der beobachteten Schüler:innen der Berg-Schule verweisen, und biografische Bezugspunkte, die die Fähigkeit zur zeitlichen Orientierung vieler Schüler:innen veranschaulichen. Historische Fragen beeinflussen die historischen Konstruktionsprozesse an der Berg-Schule hingegen nur bedingt, da ausschließlich in der ›WM-Gruppe‹ mit historischen Fragen gearbeitet wird, die allerdings überwiegend auf die Klärung der gleichen Frage, nämlich dem Entstehungszeitpunkt rezipierter Videos, abzielen. Historische Sachkompetenzen zeigen sich ebenfalls nur vereinzelt und sind lediglich bei einem Schüler beobachtbar. Hinsichtlich der genutzten Quellen und Darstellungen wird er-

sichtlich, dass sich die beobachteten Gruppen in der Berg-Schule primär darauf konzentrieren, aus (audio-)visuellen Medien Informationen für ihre Geschichten herauszuarbeiten, wenngleich auch andere Materialien in den drei Gruppen in unterschiedlichen Intensitäten genutzt werden.

Die beobachteten Handlungen werden vereinzelt zum Gegenstand von Aushandlungsprozessen, obwohl sich insbesondere im Kontext des historischen Denkens mit der Diskussion von Auswahlprozessen lediglich eine Praktik zeigt, die gruppenübergreifend debattiert wird. Vielmehr wird das Geschehen innerhalb der Gruppen an mehreren Punkten von einzelnen Schüler:innen bestimmt, die Aufgaben verteilen, über die Sicherung herausgearbeiteter Informationen entscheiden oder bereits gesammelte Ergebnisse von Mitschüler:innen wieder verwerfen, da diese Informationen als unpassend für die zu konstruierende Geschichte interpretiert werden. Weitaus frequenter als die Kodierungen von Aushandlungsprozessen zeigen sich solche zur Unterstützung im vorliegenden Datenmaterial: Unterstützungsangebote und -forderungen sind kontinuierlicher Bestandteil des Erarbeitungsprozesses aller drei beobachteten Gruppen und drücken sich unter anderem durch eine Vielzahl an Hilfestellungen hinsichtlich der Bearbeitung des Materials, des Klärens von Begriffen sowie lernumgebungsspezifischen Aktivitäten aus.

4.3 Historische Konstruktionsprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten und ihre Bedeutung für die Geschichtsdidaktik

Mithilfe einer dichten Beschreibung des Geschehens an der Fluss- und Berg-Schule ist es also möglich, die historischen Konstruktionsprozesse von zwei verschiedenen Gruppen von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten darzustellen. Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der beiden Erhebungen zum einen miteinander verglichen (Kapitel 4.3.1) und zum anderen unter Berücksichtigung bisheriger geschichtsdidaktischer Forschung evaluiert (Kapitel 4.3.2). Zudem sollen Limitationen hinsichtlich des Untersuchungsdesigns (Kapitel 4.3.3) und der Tragfähigkeit der Erkenntnisse thematisiert werden (Kapitel 4.3.4).

4.3.1 Die Ergebnisse der Fluss- und Berg-Schule in vergleichender Perspektive

Mit Blick auf die Ergebnisse der beiden durchgeführten ethnographischen Feldstudien lassen sich gleich mehrere Gemeinsamkeiten im Vorgehen der Gruppen erkennen: Erstens spielen sowohl in der Fluss- als auch der Berg-Schule

Handlungen, die als performative Akte des historischen Denkens gedeutet werden können, eine Rolle in der Konstruktion der Geschichten. So wählt eine Vielzahl der Schüler:innen gruppenübergreifend Informationen aus, die in die jeweiligen Geschichten miteinfließen sollen. Auch die Unterscheidung zeitlicher Ebenen, die in dieser Untersuchung als Orientierungskompetenz gedeutet wurde und sich unter anderem in der Fähigkeit, ›neue‹ von ›alten‹ Ereignissen voneinander abzugrenzen bzw. biografische Orientierungspunkte in der Vergangenheit zu bestimmen, ausdrückt, ist in beiden Erhebungen tagesübergreifend beobachtbar. Darüber hinaus formulieren Schüler:innen sowohl an der Fluss- als auch der Berg-Schule historische Fragen, die mitunter leitend für den Rechercheprozess der jeweiligen Gruppen sind. Zudem zeigt sich in beiden Erhebungen, dass Handlungen, die auf sachkompetente Schüler:innen schließen lassen, kaum ersichtlich und lediglich von wenigen Schüler:innen ausgeübt werden. Zweitens werden in beiden Erhebungen arbeitsorganisatorische, recherche- und informationsumgangsspezifische Praktiken offenkundig, auf die die Schüler:innen der Fluss- und Berg-Schule zurückgreifen. So arbeiten alle sechs beobachteten Gruppen mit mehreren Materialtypen und benutzen multimodale Zugänge zur Erschließung der bereitgestellten und selbstgewählten Quellen und Darstellungen. Selbstgewählte auditive Formate spielen in keiner der beiden Erhebungen eine Rolle, dafür arbeiten Schüler:innen beider Schulen mit eigenständig gewählten schriftlichen Quellen bzw. Darstellungen aus dem Internet, wie zum Beispiel Wikipedia-Texten. Diese Rechercheprozesse werden sowohl in der Fluss- als auch Berg-Schule mitunter vorab geplant, ebenso wie die Zeiteinteilung und Sicherung von Informationen, wohingegen eine thematische Konzeptionalisierung jeweils nur in einer der drei beobachteten Gruppen an beiden Schulen einen (quantitativ sehr kleinen) Teil der kodierten arbeitsorganisatorischen Handlungen im vorliegenden Datenmaterial ausmacht. Ebenso zeigen sich Parallelen mit Hinblick auf die Aufgabenverteilungen: In beiden Schulen wird das Vorgehen der Gruppen mitunter von Leitungsfunktion übernehmenden Schüler:innen bestimmt, die den Arbeitsprozess durch ein moderatorenähnliches Auftreten steuern. Ferner werden vergleichbare Aufgaben definiert, die von einzelnen Schüler:innen übernommen werden sollen, wie zum Beispiel die des bzw. der Schreiber:in, der bzw. die für die Verschriftlichung der gesammelten Informationen zuständig ist. Mithilfe von den verschriftlichten Informationen erstellen alle sechs beobachteten Gruppen eine Informationsbasis, die teilweise auch durch Konkretisierungen und Relevanzsetzungen von Informationen beeinflusst wird. Schlussendlich wird diese Informationsbasis dann in beiden Erhebungen zu einer Geschichte verarbeitet, indem zunächst Informationen aus den Informationsbasen ausgewählt und durch weitere, vorher nicht berücksichtigte Informationen ergänzt werden. Anschließend werden jene ausgewählten Informationen vereinzelt strukturiert, miteinander verknüpft und stilisiert. Drittens

zeigen sich im Verlauf dieser Geschichtsentstehungsprozesse nur selten Diskussionen oder Abstimmungen, vielmehr wird das Geschehen vom bereits beschriebenen moderierenden Auftreten einzelner Schüler:innen beeinflusst. Zwar sind insbesondere im Kontext der Auswahlprozesse, Rechercheplanung, Sicherung und Stilisierung durchaus Bestrebungen der Schüler:innen erkennbar, gemeinsam zu Entscheidungen bezüglich der Konstruktion ihrer Geschichten zu gelangen, jedoch treten Aushandlungsprozesse lediglich in einem kleinen Teil aller kodierten Textstellen auf. Viertens werden bei praktisch allen beobachtbaren Handlungen der Schüler:innen an beiden Schulen Unterstützungsangebote bzw. -forderungen ersichtlich, die den Arbeitsprozess der Gruppen maßgeblich beeinflussen. So regen die unterstützenden Personen die Schüler:innen bei beiden Erhebungen zum historischen Denken an, assistieren ihnen bei der Arbeitsorganisation, Recherche und ihrem Umgang mit Informationen, initiieren Aushandlungsprozesse und bieten lernumgebungsspezifische Unterstützungen an, die primär auf eine Dynamisierung der Arbeitsprozesse, Hilfestellung in der Bewältigung des Arbeitsumfelds sowie sprachliche Hilfe abzielen.

Doch obgleich die jeweiligen historischen Konstruktionsprozesse der beobachteten Gruppen einige Parallelen aufweisen, werden dennoch Unterschiede in den jeweiligen Vorgehensweisen deutlich, die es bei einer abschließenden Betrachtung der Ergebnisse zu bedenken gilt. Erstens wird mit Blick auf die beobachtbaren formulierten historischen Fragen deutlich, dass diese eine weitaus prominentere Rolle in den historischen Konstruktionsprozessen der Gruppen der Fluss-Schule einnehmen als bei den drei Gruppen in der Berg-Schule: Nicht nur zeigen sich historische Fragen in allen drei Gruppen an der Fluss-Schule und werden von mehr Schüler:innen (insgesamt sechs) formuliert als an der Berg-Schule (insgesamt zwei), sie decken auch eine größere Bandbreite an Informationen ab, mit denen sich die Gruppe infolge der Formulierungen auseinandersetzen. Zweitens variieren die präferierten medialen Zugänge der Schüler:innen an den beiden Schulen, um sich der Geschichte ihrer jeweiligen Themen zu nähern. Während in der Fluss-Schule regelmäßig auf textbasierte Quellen und Darstellungen zurückgegriffen wird, um sich mit der Geschichte von Special Olympics zu beschäftigen, tendieren die Schüler:innen der Berg-Schule eher dazu, Informationen über die Geschichte des Fußballs in den USA aus (audio-)visuellen Medien herauszuarbeiten. Auffällig ist zudem die Frequenz der Internetnutzung: In der Erhebung an der Fluss-Schule noch tages- und gruppenübergreifend genutzt, wird das Internet in der Berg-Schule nur sporadisch und von insgesamt wenigen Schüler:innen eingesetzt. Drittens werden auch in den beobachtbaren Produktionsprozessen während der beiden Erhebungen Unterschiede offenkundig. So scheinen die Gruppen der Fluss-Schule, insbesondere die ›Spiele-Gruppe‹, deutlich bemühter als die Schüler:innen der Berg-Schule zu sein, ausgewählte Informationen miteinander zu verknüpfen und die

entstandenen Geschichten stilistisch zu bearbeiten. Viertens zeigen sich auch im Grad der angebotenen und geforderten Unterstützung Abweichungen zwischen den beiden Erhebungen. Zwar ist die Unterstützung, wie beschrieben, in beiden ethnographischen Feldstudien fester Bestandteil der Arbeitsprozesse der Schüler:innen, jedoch noch deutlich ausgeprägter in der Erhebung an der Berg-Schule wahrnehmbar als an der Fluss-Schule: In praktisch allen Hauptkategorien und Subkategorien ist die Überlappung von Handlungen und Unterstützung in der Berg-Schule höher als in der Fluss-Schule, zudem beinhaltet die Hauptkategorie ›Unterstützung‹ die meisten Kodierungen an der Berg-Schule, während es an der Fluss-Schule die Hauptkategorie ›Handlungen‹ ist.

4.3.2 Einordnung der Ergebnisse in die geschichtsdidaktische Forschung

Die Ergebnisse der beiden ethnographischen Feldstudien ermöglichen Rückschlüsse für die geschichtsdidaktische Forschung, sowohl aus inklusionsspezifischer als auch allgemeingeschichtsdidaktischer Perspektive. Dabei lassen sich die Erkenntnisse in theoretische, empirische und pragmatische Aspekte untergliedern, die im Folgenden diskutiert werden.

Theoretische Reflexionen

Auf theoretischer Ebene weisen die dargestellten Ergebnisse auf notwendige disziplinäre Reflexionen hinsichtlich zweier in dieser Arbeit thematisierter geschichtsdidaktischer Paradigmen hin. Zum einen erlauben die Beobachtungen in den beiden ethnographischen Feldstudien Rückschlüsse auf die Bedeutung inklusiver Überlegungen für den Narrativitätsdiskurs innerhalb der Geschichtsdidaktik. Wie im Verlauf der vorliegenden Arbeit mehrmals betont wurde, wird in weiten Teilen der Geschichtsdidaktik davon ausgegangen, dass die Fähigkeit, Geschichte(n) konstruieren zu können, durch mentale Operationen konstituiert wird, die unter dem Begriff ›historisches Denken‹ subsumiert werden. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass diese Grundannahme auch für die hier untersuchte Gruppe zutreffend ist: Einer Mehrzahl der beobachteten Schüler:innen ist es möglich, zeitliche Differenzierungen vorzunehmen (insgesamt 17 Schüler:innen) und Auswahlprozesse durchzuführen (insgesamt 24 Schüler:innen), einige wenige zeigen zudem die Fähigkeiten, historische Fragen zu formulieren (insgesamt acht Schüler:innen), methodenkompetent zu agieren, indem sie quellenkritisch arbeiten oder ihren Mitschüler:innen Fachtermini erklären (insgesamt acht Schüler:innen) und Inhalte von Quellen und Darstellungen zu dekonstruieren (insgesamt drei Schüler:innen). Gleichmaßen zeigt die Untersuchung, dass historische Konstruktionsprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten nur unvollständig über eine bloße Auseinandersetzung mit

(nicht) vorhandenen performativen Akten des historischen Denkens beschrieben werden können. Dafür nehmen die nachvollziehbaren Praktiken der Arbeitsorganisation, der Recherche sowie des Umgangs mit den Informationen einen zu großen Platz im kodierten Textmaterial der beiden Erhebungen ein. Obgleich noch geklärt werden muss, ob in dieser Arbeit beschriebene Phänomene, wie beispielsweise die ›Konkretisierung‹ oder ›Relevanzsetzung‹ von Informationen, tatsächlich einen generalisierbaren Einfluss auf die historische Re- bzw. Dekonstruktion von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten haben, erscheint die unter anderem von Völkel (2017) formulierte Kritik an der bisherigen geschichtsdidaktischen Theoriebildung im Zusammenhang mit dem Themenkomplex Inklusion insofern als plausibel, als dass ein inklusives historisches Lernen nicht gleichgesetzt werden kann mit dem bloßen Beherrschen von Fähigkeiten, die im geschichtsdidaktischen Diskurs bisher als Ausdrucksformen des historischen Denkens definiert worden sind. Hier ist Kühbergers Forderung nach einer fundierteren »Beschäftigung mit Aneignungsprozessen auf ›basalem Niveau« (2024, S. 47) beizupflichten, um möglichst viele verschiedene Beschäftigungsweisen mit Geschichte in die geschichtsdidaktische Theorie miteinarbeiten zu können. Die in der Einleitung erwähnte, von Degner (2015) favorisierte Kleinarbeitung der historischen Kompetenzbereiche erscheint dafür ein sinnvoller theoretischer Baustein, wenngleich zunächst auf empirischer Ebene weitere Erkenntnisse gewonnen werden sollten, die eine solch vorgeschlagene Ausdifferenzierung historischer Praktiken konkretisieren könnten.

Das Resultat der beobachtbaren Praktiken der Gruppen in der Fluss-Schule und Berg-Schule sind konstruierte Geschichten über die Special Olympics und den Fußball in den USA im 20. und 21. Jahrhundert, die zu Reflexionen über den geschichtsdidaktischen Narrationsbegriff anregen, wie der folgende Ausschnitt aus der Erzählung der ›Spiele-Gruppe‹ verdeutlicht:

Die Geschichte der Special Olympics

Im Jahr 1968 wurde Special Olympics von Eunice Kennedy-Shriver gegründet. Heute hat Special Olympics 5,2 Millionen Athleten und Athletinnen in 174 Ländern vertreten. Der Deutsche Bundesverband Special Olympics wurde 1991 gegründet. Ein Verband ist eine Gruppe, die entscheidet, was Special Olympics macht. Die ersten Special Olympics fanden 1986 mit 1000 Athleten und Athletinnen in Chicago statt. [...] 2023 Berlin Special Olympics vom 17. – 25. Juni mit 170 Ländern, die antreten und 24 Sportarten. (Anhang 42)

Der bis dato verwendete Terminus der ›Geschichte‹ zur Charakterisierung der erarbeiteten Produkte der Schüler:innen erscheint mit Hinblick auf das gewählte Beispiel treffend, schließlich erfüllen die Ausführungen der ›Spiele-Gruppe‹ wesentliche geschichtsdidaktische Merkmale einer Narration, wie sie beispielsweise von Barricelli in Anlehnung an Pandel (2010) formuliert worden sind (2012,

S. 260–261). So ist die Darstellung *retrospektiv*, da sie vergangene Ereignisse (Gründung von Special Olympics International und Special Olympics Deutschland, Nennung erster Special Olympics Spiele) aus heutiger Perspektive (Verweis auf die gegenwärtige Athlet:innenzahl zum Zeitpunkt der Erhebung) beleuchtet, *selektiv*, weil sich die Ausführungen auf von der Gruppe gewählte spezifische Ereignisse beziehen, *sequenziell*, da die Darstellung auf einer chronologischen Abfolge fußt und *repräsentativ*, weil es sich bei den Ausführungen um »etwas nachträglich Gemachtes« (ebd., S. 261), das den Standpunkt einer kleinen Gruppe von Menschen repräsentiert, handelt. Auch in den Abhandlungen der ›Interviews-Gruppe‹ (Anhang 43), ›Hörfunk-Gruppe‹ (Anhang 44), ›Rundfunk-Gruppe‹ (Anhang 45) und ›WM-Gruppe‹ (Anhang 46) zeigen sich vergleichbare Strukturen, die den von Barricelli formulierten Charakteristika historischer Narrationen entsprechen, lediglich bei der ›Fernsehen-Gruppe‹ findet sich im finalen Produkt keine Sequenzialität (Anhang 47). Insofern lässt sich festhalten, dass die beobachteten Schüler:innen nicht nur dazu in der Lage sind, historische Denkopoperationen vorzunehmen, sondern diese in einer inklusiven Lernumgebung auch dazu nutzen können, zielgerichtet Geschichten zu konstruieren, die geschichtsdidaktischen Anforderungen gerecht werden.

Doch obgleich eine generelle Fähigkeit zur Geschichtskonstruktion der beobachteten Schüler:innen in beiden Erhebungen ersichtlich wird, lässt sich kaum verneinen, dass den Geschichten ein Charakteristikum fehlt, das sie aus Perspektive mancher Geschichtsdidaktiker:innen erst zu solchen werden lässt: die Erklärung eines Wandel- bzw. Entwicklungsprozesses. Wie anhand des genannten Beispiels der ›Spiele-Gruppe‹ deutlich wird, wird zwar durchaus ein zeitlicher Rahmen aufgespannt, der durch Start- bzw. Endpunkte der Geschichten markiert ist, jedoch fehlt es dieser Darstellung – und auch den anderen finalen Erarbeitungen der beobachteten Gruppen – an Ausführungen, die die Veränderung t_2 von t_1 zu t_3 erklären würden, um es mit der in der Einleitung dieser Arbeit thematisierten Gleichung von Danto auszudrücken. Die Geschichten lassen gewissermaßen Ausführungen vermissen, die aus vermeintlich zusammenhangslosen historischen Zeitpunkten »sinträchtige[] Erzählungen« (Barricelli, 2016, S. 47) werden lassen, um das ebenfalls aus der Einleitung bekannte Zitat von Barricelli erneut aufzugreifen. Für eine inklusive Geschichtsdidaktik stellt sich folglich die Frage, für wie zentral die Fähigkeit von Schüler:innen, »sinträchtig« historisch erzählen zu können, bewertet wird.

Erste mögliche Antworten auf diese Frage finden sich in Deiles Überlegungen zu einem ästhetischen historischen Lernen, das für Deile durch ein Zusammenspiel von Wahrnehmung, Imagination und Narration geprägt ist (2016, S. 110). Deile kritisiert, dass sich die Geschichtsdidaktik im Kontext des Narrationsdiskurses zu sehr auf den Prozess historischen Erzählens konzentriert hätte und fragt, »warum [...] man beim Erzählen an[setzt], bei dem, was Sinnbildung

Ausdruck verleiht und nicht bei dem Moment, der Sinnbildung vorausgeht, also bei der Wahrnehmung.« (ebd., S. 111) Deile plädiert dafür, »nicht von Seiten seiner Ergebnisse, sondern von Seiten seiner Voraussetzungen« (ebd., S. 120) her zu überlegen, wie historisches Lernen gelingen kann, und votiert für eine Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeit als Ziel historischer Lernprozesse. Gerade in Anbetracht der Tatsache, dass sich die Fähigkeit zum historischen Erzählen nicht lediglich bei der untersuchten Gruppe auf eine Art und Weise artikuliert, die von den formulierten Zielvorstellungen innerhalb der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik abweicht (z. B. Hodel et al., 2013; Gollin & Nitsche, 2019), erscheint Deiles Schlussfolgerung überzeugend, den Erfolg historischen Lernens nicht lediglich über die Fähigkeit zum historischen Erzählen messen zu wollen, sondern in jener Bewertung auch Aspekte zu berücksichtigen, die vor dem Prozess des historischen Erzählens ansetzen. Die Ergebnisse dieser Arbeit unterstützen Deiles Anregungen dahingehend, als dass die beobachteten Schüler:innen eine Vielzahl von Handlungen vollziehen, die als Ausdrucksformen eines Umgangs mit Geschichte interpretiert werden können, wenngleich ihnen ein »sinträchtiges« Erzählen – entsprechend einer streng ausgelegten Deutung der Kriterien für eine solche – nicht zu gelingen scheint: Sie denken historisch, rezipieren divergierende Quellen und Darstellungen und verarbeiten Informationen, die sie mittels Strukturierungen, Verknüpfungen und Stilisierungen zu schriftlichen Abhandlungen weiterentwickeln. Obgleich sich die Untersuchung nicht explizit auf die von Deile vorgeschlagenen Konzepte der Wahrnehmung und Imagination bezieht, zeigen die Beobachtungen in beiden Erhebungen dennoch die Vielfalt an Handlungen, die nicht explizit im Zusammenhang mit einem historischen Erzählen stehen, sehr wohl aber als Zielvorstellungen eines historischen Lernens gedeutet werden können. Dementsprechend werden für eine inklusive Geschichtsdidaktik weitergehende Überlegungen notwendig sein, die sich damit beschäftigen, welche Minimalkriterien erfüllt werden müssen, um von einem erfolgreichen historischen Lernen sprechen zu können.

Neben den Implikationen für das narrativistische Paradigma liefert die Arbeit auch Impulse für systemtheoretische Überlegungen innerhalb der Geschichtsdidaktik. Wie die Untersuchung gezeigt hat, können die konstruierten Geschichten aller sechs beobachteten Gruppen durchaus als Resultat gemeinschaftlicher Prozesse interpretiert werden, die maßgeblich von dem Vorgehen einzelner Schüler:innen sowie dem Verhalten unterstützender Personen abhängig sind. In den konstruierten Geschichten finden Erarbeitungen praktisch aller teilnehmenden Schüler:innen Platz, die Gruppen sind bemüht, die Wünsche auch weniger aktiver Schüler:innen, wie etwa S4 in der Fluss-Schule oder S20 in der Berg-Schule, zu berücksichtigen. Der von Barsch formulierten These, dass Geschichte in historischen Lernprozessen, an denen mehrere Personen beteiligt

sind, »intersubjektiv ausgehandelt« (2023, S. 249) wird, kann auf Basis der vorliegenden Ergebnisse also insofern zugestimmt werden, als dass die finalen Geschichten als Produkt individueller Ideen und Arbeitsergebnisse charakterisiert werden können, die die verschiedenen Perspektiven der beteiligten Akteur:innen unterschiedlich gewichten. Gleichwohl weisen die Ergebnisse darauf hin, dass eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Begriff der ›Aushandlung‹ im Kontext historischer Bildungsprozesse wünschenswert wäre. Schließlich illustrieren die kodierten Textstellen in der Hauptkategorie ›Aushandlungsprozesse‹, dass Diskussionen und Abstimmungen über die gemeinsame Erarbeitung nur im Kontext eines kleinen Teils der beobachtbaren Praktiken der Schüler:innen sichtbar werden und die Arbeitsprozesse nicht von kommunikativen Austauschprozessen geprägt sind, sondern vielmehr vom individuellen Entscheidungen einzelner Schüler:innen konstituiert werden. In Anbetracht der Tatsache, dass auch Barsch in einer seiner Studien feststellen konnte, dass gemeinschaftliche historische Lernprozesse in inklusiven Lerngruppen mitunter stark von einzelnen Schüler:innen beeinflusst werden (2020b, S. 229), erscheint es für ein auf die Inklusion von allen Schüler:innen ausgerichtetes historisches Lernen essentiell, diese beobachtbaren asymmetrischen Hierarchien innerhalb der Schüler:innenschaft mitzudenken.

Als Ausgangspunkt dieser Überlegungen bietet sich das von Zülsdorf-Kerstring vorgeschlagene Strukturmodell zur Beschreibung von Geschichtsunterricht an, in dem Geschichtsunterricht als ein kommunikatives System beschrieben wird, das Lehrkräften und Schüler:innen gleichermaßen eine Rolle in der »Verkettung kommunikativer Ereignisse« (2018, S. 59) zuschreibt und als Ziel das Lernen von historischem Denken auf Basis von Quellen und Darstellung deklariert (ebd., S. 63). Obgleich das Modell mit Lehrkräften und Schüler:innen bereits zwei verschiedene Akteur:innen mitdenkt, deren kommunikativen Akte das historische Lernen im Geschichtsunterricht beeinflussen, erscheint es dennoch sinnvoll, das Modell im Rahmen einer Theoriebildung über ein inklusives historisches Lernen um zwei Aspekte zu erweitern: Erstens sollten die beschriebenen asymmetrischen Hierarchien innerhalb der Gruppe der Lernenden verdeutlicht und deren Implikationen für die intersubjektive Ebene des historischen Lernens dargestellt werden. Geschichtsunterricht als ein soziales System von Lernenden mit vergleichbaren Anteilen im kommunikativen Geflecht der Lernprozesse zu begreifen, in dem divergierende Perspektiven von Schüler:innen unabhängig der methodischen und didaktischen Entscheidungen der Lehrkräfte berücksichtigt und diskutiert werden, erscheint mit Hinblick auf die empirischen Befunde dieser Arbeit simplifizierend. Vielmehr sollte eine inklusive Geschichtsdidaktik die Folgen einer heterogenen Schüler:innenschaft auch mit Blick auf die inhaltliche Ebene reflektieren und eruieren, ob ein pluralistisches Nebeneinander von Perspektiven auf Geschichte ein Ziel von historischen Bil-

dungsprozessen im 21. Jahrhundert sein oder die verstärkte Thematisierung der Perspektiven einzelner Schüler:innen als logische Konsequenz des Systems Schule akzeptiert werden sollte. Zweitens zeichnen sich inklusive Lernsettings dadurch aus, dass mitunter nicht nur eine Regelschullehrkraft und mehrere Schüler:innen in das historische Lernen involviert sind, sondern teilweise auch Sonderpädagog:innen, Schulbegleitungen oder andere unterstützende bzw. begleitende Personen historische Lernprozesse beeinflussen. Sicherlich: Ob und inwieweit die beobachtbare Unterstützung in den beiden inklusiven Lernumgebungen als Konsequenz des Untersuchungssettings und somit als Spezifikum der vorliegenden Untersuchung, das kaum Aussagekraft für regulären Geschichtsunterricht hat, verstanden werden sollte, können erst künftige Studien zeigen. Jedoch erscheint es gerade im Kontext der Planung von Studien, die sich auf inklusive Lerngruppen konzentrieren, sinnvoll, historisches Lernen nicht als einen bilateralen Prozess zwischen einer Lehrkraft und verschiedenen Schüler:innen, sondern als Zusammenspiel verschiedener Akteur:innen, zu denen gleichermaßen Regelschullehrkräfte, Lernende und weiteres pädagogisches Personal zählen, zu begreifen.

Empirische Überlegungen

Die Implikationen der vorliegenden Arbeit für empirische geschichtsdidaktische Untersuchungen beschränken sich jedoch nicht nur auf das Miteinbeziehen theoretischer Impulse hinsichtlich des Verständnisses eines inklusiven historischen Lernens. Sie regen darüber hinaus zu einer Reflexion der Forschungspraxis sowie zu einer Auseinandersetzung mit den Potenzialen der Ethnographie für eine geschichtsdidaktische Inklusionsforschung an. Wie bereits in Kapitel 2.2.3 angesprochen, haben sich deutschsprachige geschichtsdidaktische Forschungsprojekte im Kontext von Inklusion in den letzten Jahren überwiegend auf Schüler:innen konzentriert, die unter einem ›engen‹ Begriff von Inklusion subsumiert werden. Vor allem Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten haben – im Rahmen der insgesamt überschaubaren Anzahl an Studien in diesem Forschungsfeld – vermehrt Aufmerksamkeit erfahren, zudem finden sich mittlerweile erste Ansätze zur Auseinandersetzung mit dem historischen Denken und Lernen von blinden und sehbehinderten Schüler:innen (Krause, 2021). Wenngleich die Erforschung von Schüler:innengruppen, deren Zusammengehörigkeit über das vermeintliche Vorhandensein einer spezifischen Behinderungsform definiert wird, aus einer geschichtsdidaktischen Perspektive insofern als sinnvoll erscheint, als dass hierdurch die Erarbeitung von behinderungsspezifischen Konzepten und Theorien für das historische Lernen ermöglicht wird, sollte dieses Vorgehen nicht als einzige Möglichkeit einer geschichtsdidaktischen Inklusionsforschung verstanden werden. Vielmehr eröffnet sich im Zusammenhang mit inklusiven Forschungsprojekten noch eine Vielzahl von anderen An-

sätzen für die Geschichtsdidaktik, die bis dato kaum erprobt worden sind, wie das von Mai-Anh Boger (2017; 2019) erarbeitete Konzept des Trilemmas der Inklusion verdeutlicht. Boger hat in ihrer Systematisierung der Theoriezugänge zu Inklusion drei Basissätze ausgemacht, mithilfe derer sich Inklusion beschreiben lässt: Empowerment (E), Normalisierung (N) und Dekonstruktion (D) (Boger, 2017). Für Boger stellt Inklusionsforschung zwangsläufig ein Trilemma dar, weil sich in inklusiven Forschungsprojekten immer nur zwei dieser drei benannten Ebenen miteinander verbinden ließen, während als Konsequenz jener Verbindung die dritte Ebene ausgespart werden würde:

[D]enn aus Betroffenenperspektive geht es bei dem Trilemma darum, dass die drei Grundformen des Begehrens des diskriminierten Subjekts in einem dissonanten Verhältnis zueinander stehen: das Begehren als Andere_r* bei den Normalen* mitspielen zu dürfen (EN), das Begehren in seiner Individualität ohne Zuschreibung von Andersheit* gesehen zu werden (ND) und das Begehren in seiner Eigenheit sein zu dürfen und sich nicht verstecken oder anpassen zu müssen (DE). Diese dissonanten Begehrensformen erzeugen eine permanente Hintergrundspannung im diskriminierten Subjekt. Diese Tatsache sorgt dafür, dass es – um es einmal deutlich zu formulieren – keine Kunst ist, Betroffene zu finden, die man sich zu Legitimationszwecken oder zur moralischen Absolution vor den Karren spannen kann. Das Konzept der Betroffenenhoheit ist daher im trilemmatischen Streit ausgesetzt, da alle drei paradigmatischen Grundformen der Inklusionsforschung und –theoriebildung ihre Anhänger_innen haben. Vielmehr geht es darum zu verstehen, *welchen* Ansprüchen von Betroffenen man gerecht wird und welchen nicht. (ebd. [Hervorhebung im Original])

Nach dem (zugegebenermaßen sehr knapp dargestellten) Ansatz Bogers hat sich die geschichtsdidaktische Inklusionsforschung im Kontext von Menschen mit Behinderung bisher primär auf der EN-Achse bewegt, spricht versucht, das Recht auf Teilhabe zu betonen und Konzepte zu erarbeiten, die spezifischen Gruppen von Lernenden die Inklusion in historische Lernprozesse ermöglicht. Weniger Aufmerksamkeit haben hingegen Forschungsansätze erfahren, die sich auf der DE-Achse, die unter anderem emanzipatorische Ideen betont, und der ND-Achse, die beispielsweise die Dissolution der Dichotomie ›normal‹ und ›anders‹ thematisiert, verorten lassen. Dabei bieten beide Forschungsperspektiven das Potential, die geschichtsdidaktische Forschung im Kontext ihrer inklusiven Überlegungen zu erweitern. In Kapitel 2.4.3 wurden inklusive Forschungsperspektiven mit Hinblick auf Menschen mit Lernschwierigkeiten bereits kurz umrissen und darauf verwiesen, dass geschichtsdidaktische Forschungsansätze, die sich an den Grundsätzen inklusiver Forschungspraxen orientieren, bisher kaum erprobt wurden. In den in Kapitel 2.2.3 erwähnten Studien zur Leichten Sprache wurde weitestgehend über, aber nicht mit Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten geforscht (z. B. Alavi, 2015, 2016; Barsch, 2022), ähnlich verhält es sich mit den thematisierten nordamerikanischen Erhebungen, die Schüler:

innen ebenfalls primär als beforschte Objekte und nicht als forschende Subjekte verstanden haben (z. B. De La Paz, 2005; Ferretti et al., 2007; Okolo et al., 2007). Am Beispiel der in dieser Arbeit thematisierten Gruppe zeigt sich, dass eine Erprobung inklusiver Forschungsansätze in der Geschichtsdidaktik aus gleich mehreren Gründen wünschenswert wäre. Aus rechtlicher Sicht muss sich die geschichtsdidaktische Forschung damit beschäftigen, inwiefern sie dem »gesetzlich verankerten Leitgedanken von Partizipation und gesellschaftlicher Teilhabe« (Keeley, 2015, S. 118) auch in Forschungskontexten umzusetzen gedenkt. Reins erprobtes Zurückgreifen auf *Repertory Grid Interviews* in ihrer Dissertation ist ein erster vielversprechender Ansatz, um die lebensgeschichtliche Perspektive von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu erfassen (2021, S. 171–192), jedoch fehlt es darüber hinaus an Studien, die jenem Personenkreis die Möglichkeiten einräumen, sich mit Geschichte abseits ihrer eigenen Biografie zu beschäftigen. Die Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten ist neben den gesetzlichen Implikationen auch deshalb für die geschichtsdidaktische Forschung von Bedeutung, weil sie der vielfach geforderten Subjektorientierung in der Geschichtsdidaktik weitere Anhaltspunkte geben würde. Durch eine aktivere Beteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten an geschichtsdidaktischer Forschung wäre es bestenfalls möglich, Konzepte zum inklusiven historischen Lernen zusammen mit betroffenen Personen zu entwickeln und dadurch eine gänzlich neue Perspektive auf individuelle historische Lernprozesse zu erarbeiten. Als mögliche Bezugspunkte für derlei Forschungsprojekte könnten einerseits die in Kapitel 2.2.3 umrissenen Ansätze der *Life History* fungieren (z. B. Atkinson, 1997, 2004; Manning, 2010) und andererseits die ebenfalls in diesem Kapitel besprochene Modellierung einer inklusiven historischen Forschung von Wilkening (2024) dienen.

Neben Studien, die mit Ansätzen der inklusiven Forschung arbeiten, wären zudem Projekte überlegenswert, die sich weniger auf spezifische Gruppen marginalisierter Schüler:innen konzentrieren, sondern vielmehr versuchen, die Dynamiken und Spezifika von inklusiven Lerngruppen als Ganzes zu untersuchen. Forschungsansätzen dieser Art wäre es möglich, die Konsequenzen der von Boger angesprochenen Dichotomisierung ›normal‹ / ›anders‹ für historischer Bildungsprozesse zu thematisieren und zu reflektieren, wie das Beispiel der Kategorie ›Behinderung‹ verdeutlicht: Mit Hinblick auf die in dieser Arbeit mehrmals angesprochenen rechtlichen Leitlinien der UN-BRK, die Kritik an der deutschen Umsetzung von Inklusion im Bildungskontext (z. B. United Nations, 2023) und die – zumindest in einigen Bundesländern (Lange, 2017; Heisig, 2018) – steigenden Inklusionsquoten ist davon auszugehen, dass der Geschichtsunterricht in Deutschland in den kommenden Jahren, unabhängig von der Schulform, vermehrt Schüler:innen mit und ohne Behinderungen beinhalten wird, die zusammen historisch lernen. Dementsprechend erscheinen ge-

schichtsdidaktische Forschungsansätze, die einer Entweder-Oder-Logik folgen, sprich entweder Schüler:innen mit Behinderungen oder Schüler:innen ohne Behinderungen fokussieren, wenig sinnvoll, um die schulische Realität historischer Lernprozesse, die von einem Miteinander von Schüler:innen mit und ohne Behinderungen geprägt sind, abzubilden. Ähnlich ließe sich im Rahmen von Forschungsprojekten argumentieren, die Schüler:innen, die unter dem ›weiten‹ Begriff von Inklusion gefasst werden, thematisieren. Wie produktiv eine Abkehr von Dichotomisierungen für eine geschichtsdidaktische Inklusionsforschung sein kann, verdeutlicht die vorliegende Studie: Sicherlich hilft sie dabei, die historischen Konstruktionsprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten, die zusammen mit anderen Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten in Förderzentren unterrichtet werden, zu verstehen. Nur liefert sie wenig Antworten auf die Frage, ob es sich bei den beobachteten Praktiken um genuine Phänomene der Gruppe ›Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten‹ handelt oder um solche, die ganz allgemein bei Schüler:innen, die sich mit Geschichte beschäftigen, nachvollziehbar sind. Die Heterogenität der Befunde hinsichtlich der unterschiedlich ausgeprägten (beobachtbaren) Fähigkeiten zum historischen Denken in den beiden Erhebungen verdeutlicht diesen Umstand: Während einige Schüler:innen, wie zum Beispiel S10 und S9 in der Fluss-Schule oder S26 in der Berg-Schule, sich in gleich mehreren Bereichen als historisch kompetent erweisen, zeigen sich andere Schüler:innen, wie etwa S14 in der Fluss-Schule und S20 in der Berg-Schule, lediglich in einem historischen Kompetenzbereich kompetent. Folglich erscheinen pauschalisierende Aussagen über die Fähigkeiten von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten, historisch zu denken, selbst in einer explizit von vermeintlich nicht-behinderten Schüler:innen abgegrenzten Gruppe kaum möglich. Vielmehr veranschaulichen die Befunde zum historischen Denken der beobachteten Schüler:innen, wie wenig hilfreich Behinderungszuschreibungen sind, um Erkenntnisse für ein inklusives historisches Lernen zu gewinnen, die gleichermaßen für Schüler:innen mit und ohne Behinderungen nützlich sein können. Insofern sollten geschichtsdidaktische Untersuchungen angestrebt werden, die nicht vor Untersuchungsbeginn Kategorisierungen vornehmen, sondern – falls überhaupt – retrospektiv die Ergebnisse unter Einbeziehung spezifischer Kategorien bzw. Dichotomisierungen betrachten.

Um solche Untersuchungen durchzuführen, böten sich unter anderem ethnographische Zugänge an, die denen der in dieser Arbeit praktizierten ähneln oder andere Ansätze erproben, die weniger analytisch und mehr synthetisch ausgerichtet sind, um die in Kapitel 3.4.2 thematisierte Gegenüberstellung von Thomas (2019b) wiederaufzugreifen. Wie mehrmals im Verlauf dieser Arbeit angesprochen, handelt es sich bei der Ethnographie um einen bisher nur selten eingesetzten Forschungsstil in der geschichtsdidaktischen Forschung. Dass die Geschichtsdidaktik von einer verstärkten Fokussierung auf ethnographische

Ansätze durchaus profitieren könnte, verdeutlichen die Untersuchungsergebnisse der vorliegenden Studie: Zum einen scheinen ethnographische Feldstudien besonders dazu geeignet, systemtheoretische Aspekte des historischen Lernens hinlänglich beschreiben zu können. Durch die Ausrichtung der Erhebung auf die Beobachtung kommunikative Strukturen, die nicht nur den Austausch der Schüler:innen untereinander, sondern auch deren Interaktionen mit weiteren, sich im Feld befindlichen Akteur:innen abbilden, war es der vorliegenden Untersuchung möglich, nicht nur Erkenntnisse hinsichtlich des untersuchten Konstruktes, sprich den historischen Konstruktionsprozessen von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten, zu produzieren, sondern darüber hinaus Kontextualisierungsaspekte jenes Phänomens in Form der personellen Unterstützung zu beschreiben. Sicherlich handelt es sich bei der Ethnographie nicht um die einzige mögliche Vorgehensweise – man denke beispielsweise an die dokumentarische Methode (z. B. Bohnsack, 2013) – zur Auseinandersetzung mit gruppenspezifischen Dynamiken, jedoch ist Kühberger mit Hinsicht auf die vorliegenden Ergebnisse zuzustimmen, dass eine »ethnographisch orientierte Geschichtsdidaktik [...] die Chance [hat], den mehrdimensionalen Problemgehalt in der Begegnung mit Vergangenheit und Geschichte nicht auszublenden, sondern ihn explizit zum Gegenstand der eigenen disziplinären Reflexion machen zu können.« (2021b, S. 54) Zum anderen können ethnographische Zugänge der Geschichtsdidaktik dabei helfen, ihre eigenen theoretischen Positionen und Annahmen vor dem Hintergrund induktiv gewonnener Erkenntnisse zu reflektieren. Die Befunde der vorliegenden Studie zeigen die Vielschichtigkeit historischer Konstruktionsprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten, die sich zwar auch, aber nicht nur mittels der deduktiv hergeleiteten Kategorie des historischen Denkens beschreiben lassen. In Anbetracht des in Kapitel 2.3.1 angesprochenen dichten Theoriegeflechts der Geschichtsdidaktik erscheint es folglich notwendig, Phänomene des Umgangs mit Geschichte in geschichtsdidaktischen Forschungsprojekten nicht lediglich im Kontext bestehender Theorie zu erschließen, sondern, wie Kühberger mit Hinblick auf ethnographische Zugänge erklärt, einen »gleichzeitig produktiven Ausgleich zu schaffen zwischen kategorialen Setzungen mit hoher fachlicher Akzeptanz und der Möglichkeit einer neuen Theoriebildung aus den Erkenntnissen im Feld, um damit konstruktive Anschlussstellen an fachspezifische Diskussionen zu realisieren.« (2024, S. 49)

Pragmatische Implikationen

Zuletzt werden in diesem Kapitel die pragmatischen Implikationen der Ergebnisse eruiert, die auf eine Umsetzung eines subjektorientierten historischen Lernens sowie den Aufbau von materiellen und personellen Unterstützungsstrukturen für den Geschichtsunterricht abzielen. Wie in Kapitel 2.2.3 ausführ-

lich dargestellt, plädiert eine Reihe von Geschichtsdidaktiker:innen dafür, einen inklusiven Geschichtsunterricht primär mittels einer subjektorientierten Vorgehensweise zu realisieren, der die Bedürfnisse von Schüler:innen auf methodischer, didaktischer und inhaltlicher Ebene miteinbezieht (z. B. Kühberger, 2015; Barsch, 2020a; Barsch et al., 2020b). Mit Blick auf die Untersuchungsergebnisse lässt sich festhalten, dass die theoretisch hergeleitete und praktisch umgesetzte inklusive Lernumgebung und die damit einhergehenden Unterstützungen geeignet dazu scheinen, Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten, die sich verbalsprachlich artikulieren können, eine subjektorientierte Auseinandersetzung mit Geschichte zu ermöglichen. Wie anhand der Ausführungen in den Kapiteln 4.1 und 4.2 deutlich wird, lassen sich bei allen beobachteten Schüler:innen, die zur verbalen Kommunikation mit ihren Mitschüler:innen und dem unterstützenden Personal fähig sind, Handlungen nachvollziehen, die im Zusammenhang mit den historischen Konstruktionsprozessen ihrer jeweiligen Gruppen stehen, wenngleich die Quanti- und Qualität der kommunikativen Akte, die zu den historischen Konstruktionsprozessen beitragen, variieren. In der ersten Erhebung sind es beispielsweise S9 und S10, die den Arbeitsprozess in ihren jeweiligen Gruppen maßgeblich vorantreiben, während Schüler:innen wie S1, S2, S5, S6 und S14 nur sporadisch eigenständig in das Geschehen eingreifen, in der zweiten Erhebung übernehmen wiederum S17 und S26 tragende Rollen in der Erarbeitung der Geschichten, an der S20, S22 und S28 nur vereinzelt partizipieren. Und dennoch setzen sich auch die weniger auffälligen Schüler:innen mit Geschichte auseinander und zeigen dabei die Fähigkeit, historisch zu denken, die Arbeitsorganisation mitzugestalten, selbstständig zu recherchieren und Informationen (produktiv) zu verarbeiten. Insofern kann der in dieser Untersuchung verfolgte teilhabeorientierte Ansatz, der auf den Grundsätzen des projektförmigen Lernens, verschiedener Quellenadaptionen und der Bereitstellung personeller Unterstützungsstrukturen beruht, durchaus als geeignet charakterisiert werden, um ein subjektorientiertes historisches Lernen von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten zu ermöglichen, das individuelle Zugriffe auf Geschichte erlaubt. Insbesondere das Zurückgreifen auf ein projektförmiges Lernsetting scheint die bereits auf Grundlage der amerikanischen Wirksamkeitsstudien der späten 1990er und frühen 2000er Jahre (z. B. Ferretti & Okolo, 1996; Ferretti et al., 2001; MacArthur et al., 2002; Okolo et al., 2007) formulierte Vermutung zu verfestigen, dass jener methodische Zugriff dazu geeignet ist, subjektorientierte Zugänge zum historischen Lernen zu eröffnen. Gleichwohl zeigt die Studie auch, dass die von Dziak-Mahler und Barsch formulierte Forderung, als Ausgangspunkt solcher projektförmigen Lernsettings in inklusiven Lerngruppen auf »Schülerfragen zu setzen« (2014, S. 128), nicht zwangsläufig erfolgsversprechend ist, da viele der beobachteten Schüler:innen keine Fragen artikulieren, um gemeinsam mit ihren Mitschüler:innen Geschichten zu konstruieren. Am Anfang

der jeweiligen Erarbeitungen stehen vielmehr (un-)strukturierte Rechercheprozesse, die nur vereinzelt durch historische Fragen initiiert werden.

Ausgangspunkt dieser Rechercheprozesse sind dabei oftmals die bereitgestellten und angepassten Materialien. Wie wirksam die gewählten Methoden (z. B. multimodale Zugänge, multimediale Aufbereitung, Komplexitätsreduktionen durch sprachliche Anpassung und zeitliche Einsparungen) zur Adaption von Quellen und Darstellungen letztendlich waren, um die Schüler:innen in ihren historischen Konstruktionsprozessen zu unterstützen, vermag die Studie nicht zu beantworten. Sehr wohl aber gibt sie Hinweise auf die Nutzung jenes Materials durch Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten, mithilfe derer bisherige geschichtsdidaktische Überlegungen zum Umgang mit Quellen und Darstellungen in inklusiven Lernsettings noch erweitert werden könnten. Bis dato hat sich insbesondere die deutschsprachige Geschichtsdidaktik vermehrt Gedanken darüber gemacht, wie Quellen für inklusive Lerngruppe so angepasst und verändert werden könnten, dass »unterschiedliche Lernzielabstufungen oder Lernzielmodifikationen erreicht werden können.« (Degner & Seidenfuß, 2020, S. 290) Als probates Mittel zur Adaption von schriftlichen Quellen, gerade im Zusammenhang mit Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten, wurde dabei vermehrt auf die Möglichkeit hingewiesen, die sprachliche Komplexität von Quellen zu reduzieren, etwa durch den Einsatz von Leichter oder einfacher Sprache (z. B. Alavi, 2015, 2016; Barsch & Lücke, 2020; Degner, 2020a; Degner & Seidenfuß, 2020). Die während der beiden Erhebungen verwendeten Materialien, die mit Leichter (Plakate von Special Olympics) oder einfacher Sprache (Plakate zu der Geschichte der amerikanischen Fußballprofiligen, Zusammenfassungen der Daten der Fußballweltmeisterschaften und Radio- bzw. Videobeitragsbeschreibungen) gearbeitet haben, wurden durchaus von den Schüler:innen genutzt, allerdings zeigte sich insbesondere während der ersten Erhebung, dass selbstgewählte Texte in komplexer Sprache (z. B. Wikipedia) von den Schüler:innen frequenter genutzt wurden als die bereitgestellten, sprachlich angepassten Materialien. Nicht die sprachliche Komplexität von Quellen und Darstellungen scheint demzufolge das primäre Auswahlkriterium für die (Nicht-)Nutzung bestimmter Materialien gewesen zu sein, sondern vielmehr die Frage danach, welche schriftlichen Materialien dazu geeignet sind, möglichst schnell konkrete Informationen über die jeweiligen Themen finden zu können, wie beispielsweise S3, S9 oder S21 in ihren Interviews betonten. In den Interviews (und den kodierten Textstellen im Zusammenhang mit der personellen Unterstützung generell) wurde zudem deutlich, dass mehr Ressourcen während der Aufbereitung der Quellen für den Aufbau von Wortregistern hätten verwendet werden können. Denn viele der Schüler:innen fragten bei der Rezeption von Quellen und Darstellung explizit nach der Bedeutung unklarer Begriffe, die oftmals zusammen mit dem unterstützenden Personal erschlossen werden mussten. Folglich ist

davon auszugehen, dass Wortregister, die Abkürzungen oder komplexe Begriffe, wie z. B. ›DOSB‹, ›Disziplin‹ oder ›Saison‹, erklären, eine sinnvolle Ergänzung für projektformige Lernsettings darstellen, die auf eine möglichst autonome Arbeit der Schüler:innen abzielen. Natürlich können auch solche, unter anderem von Handro geforderten »Chunks« (2023, S. 213) nicht alle Probleme bereitenden Wörter antizipieren und erklären, insbesondere wenn die Schüler:innen selbstgewählte Texte aus dem Internet nutzen. Jedoch erscheinen solche Scaffolds in Anbetracht der Ergebnisse der beiden Erhebungen durchaus hilfreich zu sein, um die Schüler:innen unabhängiger von personellen Unterstützungsstrukturen zu machen.

Mit Hinblick auf die personellen Unterstützungsstrukturen bleibt zudem festzuhalten, dass die Erhebung bisherige Erkenntnisse hinsichtlich der Bedeutung von Lehrkräften für inklusive historische Lernprozesse zu bekräftigen scheint. Sowohl im amerikanischen als auch deutschsprachigen Raum haben Studien auf die zentrale Rolle verwiesen, die Lehrkräfte einnehmen, wenn es darum geht, Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten die Auseinandersetzung mit Geschichte zu ermöglichen (z. B. Okolo et al., 2007; Barsch, 2020b). Barsch und Barte schrieben 2020 diesbezüglich:

Es ist festzuhalten, dass die Lehrkraft die Diskussionen im Klassenverband grundsätzlich für die Entwicklung von Vergangenheitsvorstellungen, zur Einbeziehung einer breiten Schülerschaft am historischen Lernprozess sowie zur Gewährleistung des Verstehens einsetzen kann, denn die Diskussionen bieten Gelegenheit, Problemstellungen, Unklarheiten so wie Missverständnisse aufzuklären. (Barsch & Barte, 2020, S. 196)

Die vorliegende Studie veranschaulicht die vielfältigen Hilfestellungen, die sowohl von den anwesenden Lehrkräften als auch dem universitären Personal geleistet werden, und validiert die bisherigen Forschungsergebnisse dahingehend, als dass die von den Schüler:innen konstruierten Geschichten ohne die nachvollziehbare Unterstützung in dieser Form kaum hätten entstehen können. Allerdings weist das Handeln einzelner Lehrkräfte, wie etwa LK1, gleichzeitig darauf hin, dass die angebotene Unterstützung mitunter die Schüler:innen in ihren Handlungsmöglichkeiten einschränken kann; ein Umstand, der insbesondere in projektformigen Lernsettings, die sich um einen möglichst hohen Grad an Autonomie für die Teilnehmer:innen bemühen, bedacht werden muss. Folglich gilt es für historische Lernprozesse, die sich in inklusiven Lerngruppen abspielen, die von Barsch, Rein und Wilkening (2025) beschriebene Dimension der Unterstützung umfänglich zu reflektieren und zu eruieren, welche materiellen und personellen Unterstützungsstrukturen notwendig sind, um der adressierten Gruppe einerseits die Beschäftigung mit Geschichte zu ermöglichen

und andererseits das Eingreifen nicht fokussierter Personen möglichst zu minimieren.

4.3.3 Limitationen der Studie

Trotz des Erreichens ihres selbstformulierten Ziels, erste Hinweise auf die historischen Konstruktionsprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten in inklusiven Lernumgebungen liefern zu können, weist die Studie Limitationen im Zusammenhang mit den Proband:innen, dem Untersuchungsdesign sowie der genutzten Erhebungs- und Auswertungsmethoden auf, die im Folgenden besprochen werden sollen. Erstens ist die Aussagekraft für die Gesamtpopulation von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten begrenzt. Dies hängt nicht nur mit dem qualitativen Forschungsdesign und der kleinen Stichprobe ($n = 28$), sondern auch mit der skizzierten Heterogenität des Personenkreises zusammen. Denn die Studie ist ihrem Anspruch, teilhabeorientiert vorzugehen, nur mit Hinblick auf Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten gerecht geworden, die sich verbalsprachlich artikulieren können. Insbesondere in der zweiten Erhebung zeigt sich, wie wenig geeignet die ausgearbeiteten inklusiven Lernumgebungen dazu waren, auch Schüler:innen, denen die kommunikativen Fähigkeiten, sich mit ihren Mitschüler:innen auszutauschen, fehlen, in den Erarbeitungsprozess miteinzubeziehen. Über die Umgangsweisen mit Geschichte der Schüler:innen S16, S24 und S27 kann die Erhebung praktisch keine Aussagen treffen, da diese weder mittels der intersubjektiv überprüfbaren kommunikativen Prozesse in den Audioaufnahmen noch mit den wenigen Erwähnungen in den Feldnotizen hinreichend beschrieben werden können. Auch der Versuch, die drei Schüler:innen zu interviewen und dadurch Aufschluss auf ihre individuellen Zugänge zu Geschichte zu erhalten, muss als nicht erfolgreich beschrieben werden, da die jeweiligen Äußerungen von S16, S24 und S27 für den Verfasser dieser Arbeit nicht interpretierbar waren. Dass in der Fluss-Schule ausschließlich verbalsprachlich fähige Schüler:innen teilnahmen, war ein Resultat der in Kapitel 3.2.3 beschriebenen Positivauswahl der Lehrkräfte und sollte folglich nicht als Regelfall in Lerngruppen interpretiert werden, die sich aus Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten zusammensetzen. Insofern gilt es Lösungen für die bereits mehrmals innerhalb der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik angesprochene Problematik, dass es bis dato keine Konzepte gibt, die Schüler:innen ohne verbalsprachliche Fähigkeiten eine Partizipation an historischen Lernprozessen ermöglichen, zu finden (Völkel, 2017; Rein, 2021; Barsch, 2023). Ob und inwieweit eine fundiertere Auseinandersetzungen mit den Arbeiten aus dem sonderpädagogischen Bereich über Menschen mit komplexen Behinderungen der Geschichtsdidaktik dabei helfen kann, passende Konzepte für diese Personen-

gruppe zu entwickeln, bleibt abzuwarten, scheint aber eine Möglichkeit zu sein, um zumindest auf theoretischer Ebene die Inklusion aller Schüler:innen, unabhängig von ihren kommunikativen Fähigkeiten, voranzutreiben (z. B. Bernasconi & Böing, 2015, 2016; Keeley et al., 2019).

Zweitens ist das Untersuchungsdesign dahingehend limitiert, als dass es weder Hinweise auf alters- bzw. geschlechtsspezifische Bedingungsfaktoren der historischen Konstruktionsprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten noch eine Übertragbarkeit der Ergebnisse auf historisches Lernen im alltäglichen Unterricht an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zulässt. Zwar wurden im Kontext der Datenerhebung auch Informationen über das Alter und das Geschlecht der Schüler:innen gesammelt (Kapitel 3.2.3), allerdings sind diese im Rahmen der Auswertung aufgrund der Fokussierung auf gruppenspezifische Praktiken nicht dazu genutzt worden, Thesen über die Bedeutung jener Parameter für die individuellen historischen Konstruktionsprozesse der Schüler:innen aufzustellen. Zudem etablierte das Untersuchungsdesign Strukturen für die Erhebung, die nicht mit dem alltäglichen historischen Lernen der Schüler:innen vergleichbar sind. Die beobachteten historischen Konstruktionsprozesse sind maßgeblich von den implementierten materiellen und personellen Unterstützungsstrukturen sowie den formulierten Aufgabenstellungen während der Erhebung beeinflusst worden. Der von M1 in seinem Interview vorgenommenen Charakterisierung des Vorgehens der Schüler:innen als »Auftragsarbeit« (I_M1_E1) kann insofern zugestimmt werden, als dass die Erfüllung formulierter Tagesziele, die forschungstheoretisch und nicht schulpragmatisch motiviert sind, den Schüler:innen wichtig zu sein scheint, wie auch die gemeinschaftliche Formulierung der Schüler:innen der Berg-Schule auf ihrer erstellten Webseite vermuten lässt, auf der sie im Zusammenhang mit der Beschreibung ihres Vorgehens erklären, dass ihre »Lehrer [...] stolz« (Anhang 48) auf sie seien.

Drittens wird die Aussagekraft der Ergebnisse aufgrund der gewählten Erhebungs- und Auswertungsinstrumente eingeschränkt. Obgleich mit dem genutzten ethnographischen Zugang versucht wurde, das Geschehen in Form von dichten Beschreibungen möglichst umfangreich abzubilden, beruhen jene Ergebnisdarstellungen auf Audioaufnahmen, Feldnotizen und Interviews, die die Handlungen und Interaktionen der beobachteten Schüler:innen nicht vollständig darzustellen vermögen. Dies hängt einerseits damit zusammen, dass innerhalb der Gruppen viel in Einzel- und Partnerarbeit gearbeitet wurde, weswegen die Audioaufnahmen und Beobachtungsprotokolle nicht alle Vorgehensweisen der Schüler:innen im gleichen Maße aufnehmen konnten, und ist andererseits ein Resultat der genutzten Interviewleitfäden, die sich – trotz eines angestrebten weiten Betrachtungswinkels – explizit auf die Erfragung bestimmter Phänomene, wie zum Beispiel die Zusammenarbeit der Schüler:innen untereinander oder die

Auseinandersetzung mit dem unterstützenden Personal, konzentrieren und somit den Möglichkeitsraum für die Antworten der befragten Teilnehmer:innen verengen. Das Nutzen der qualitativen Inhaltsanalyse limitiert die Ergebnisse wiederum dahingehend, als dass die Kategorisierungslogik der Methode die Konstituierung des Begriffs ›historische Konstruktionsprozesse‹ gewissermaßen vorgibt. Denn obwohl die Untersuchung sich darum bemüht, historische Konstruktionsprozesse nicht lediglich als Resultat historischen Denkens zu begreifen, sorgt sie durch den Rückgriff auf die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode dennoch paradoxerweise für eine Engführung der Begrifflichkeit: Die Arbeit plädiert dafür, historische Konstruktionsprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten als ein Zusammenspiel der vier genutzten Hauptkategorien ›Historisches Denken‹, ›Handlungen‹, ›Aushandlungsprozesse‹ und ›Unterstützung‹ zu verstehen und klammert dadurch explizit weitere Parameter aus, die zur Beschreibung jenes Phänomens genutzt werden könnten. Ein Beispiel für eine mögliche weite Dimension der historischen Konstruktionsprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten könnte beispielsweise das von Barsch, Rein und Wilkening (2025) als *Embodiment* beschriebene Konzept sein: Die Rolle von Emotionen oder Phänomenen, die unter dem leibphänomenologischen Ansatz von Völkel (2017) subsumiert werden können, ist in der vorliegenden Arbeit nicht näher untersucht worden, ihre Rolle für die historischen Konstruktionsprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten vermag diese Studie nicht näher zu bestimmen. Zwar lassen sich durchlebte Emotionen der Schüler:innen, die von Freude, über Frust bis hin zur Zufriedenheit mit den Ergebnissen der eigenen Arbeit reichen, in den Datensätzen rekonstruieren, allerdings ist – zumindest auf Basis der genutzten Kategorien – kaum nachvollziehbar, ob bzw. inwieweit diese Emotionen für die Konstruktionen der jeweiligen Geschichten der Gruppen eine Rolle spielen. Ähnlich verhält es sich mit den von Völkel formulierten Annahmen über das Zeitbewusstsein und die damit verbundenen Phänomene der ›Retention‹, ›Protention‹ und ›Urimpression‹. Insbesondere Urimpressionen, die Völkel als erstmalige Sinneswahrnehmung eines Phänomens definiert, lassen sich in den Audioaufnahmen nachvollziehen, die mitunter die Reaktionen der Schüler:innen auf bereitgestellte Materialien, mit denen sie sich zum ersten Mal beschäftigen, festhalten. Inwiefern diese Urimpressionen allerdings von Relevanz für die historischen Konstruktionsprozesse der Schüler:innen sind, ist auf Basis der gewählten Auswertungsmethode nicht nachvollziehbar.

4.3.4 Mögliche Anknüpfungspunkte einer geschichtsdidaktischen Inklusionsforschung über Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten

Die in diesem Kapitel diskutierten Aspekte verweisen auf gleich mehrere Forschungsfelder, die es in weiteren Untersuchungen zu erschließen gilt, um die gewonnenen Erkenntnisse über Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten und deren Bedeutung für ein inklusives historisches Lernen noch zu erweitern. Erstens wird es für ein inklusives historisches Lernen für die in dieser Arbeit fokussierte Gruppe wichtig sein, fundierte Informationen darüber zu gewinnen, welche Unterstützungsstrukturen sich als wirksam erweisen, um den Bedürfnissen von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten gerecht zu werden. Wie bereits mehrmals erwähnt, finden sich bisher beispielsweise keine Wirksamkeitsstudien – mit Ausnahme einer zitierten Studie von Barsch (2022) über die Rolle von Leichter Sprache für Quellenarbeit – über die Anpassungen von Quellen und Darstellungen, die sich mit der Effektivität bestimmter Maßnahmen, wie zum Beispiel sprachlichen Komplexitätsreduktionen oder multimodaler Zugänglichkeit, beschäftigt haben. Solche Untersuchungen werden aber notwendig sein, um Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten – und anderen Lernenden, die unangepasste Materialien potenziell nicht nutzen können – angemessene materielle Unterstützungsangebote machen zu können, die ihnen Zugänge zum historischen Lernen eröffnen. Auch hinsichtlich der personellen Unterstützungsstrukturen eröffnen die Ergebnisse der Arbeit weitere Forschungsperspektiven: In der vorliegenden Untersuchung wurden die verschiedenen Unterstützungsangebote des assistierenden Personals nicht hinsichtlich ihrer Wirksamkeit bewertet, sondern schlichtweg als solche beschrieben. Wünschenswert wären Untersuchungen, die sich näher mit den kommunikativen Praktiken von Unterstützer:innen befassen und eruieren, welche Formen der personellen Unterstützung (z. B. sprachliche Mittel, Umgangsweisen oder Sozialformen) besonders effektiv sind, um historische Lernprozesse zu evozieren.

Zweitens erscheint es sinnvoll, sich in weiteren Forschungsvorhaben damit zu beschäftigen, inwiefern die beobachtbaren historischen Konstruktionsprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten abhängig von schulischen Parametern sind. Beide Erhebungen fanden in den jeweiligen Heimatschulen der Schüler:innen statt, beide Erhebungen inkorporierten den Lernenden bekannte personelle, materielle und zeitliche Strukturen in die Erarbeitungsprozesse. Gerade mit Blick auf das mehrmals angesprochene, für die Disability Studies charakteristische Motto »Nothing about us without us« stellt sich die Frage, inwiefern ein außerschulisches Setting, das ausschließlich Teilnehmer:innen berücksichtigt, die sich losgelöst von schulischen Zwängen dazu entscheiden, eine Geschichte über ein festgelegtes Thema erzählen zu wollen, dazu geeignet ist, einen höheren Grad an Selbstständigkeit als in der vorliegenden Studie si-

cherzustellen und somit die skizzierten Unterstützungsstrukturen reduzieren zu können.

Drittens und letztens sollte über Vergleichsstudien nachgedacht werden, die die in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse kontextualisieren können. Auf nationaler Ebene wäre beispielsweise denkbar, sich eingehender mit den historischen Konstruktionsprozessen von Schüler:innen ohne Lernschwierigkeiten in einem vergleichbaren projektförmigen Lernsetting auseinanderzusetzen. Gerade in Anbetracht der in dieser Arbeit mehrmals beschriebenen, auf internationaler sowie nationaler Ebene geäußerten Kritik am segregierenden deutschen Schulsystem sollten Möglichkeiten gefunden werden, Konzepte für ein inklusives historisches Lernen zu entwickeln, die auf kognitiv diverse Lerngruppen, die sowohl Schüler:innen mit als auch ohne Lernschwierigkeiten beinhalten, zugeschnitten sind. Dementsprechend gilt es zu eruieren, inwieweit die in den inklusiven Lernumgebungen genutzten methodischen und didaktischen Überlegungen dazu geeignet sind, auch Schüler:innen ohne Lernschwierigkeiten zu einer produktiven Auseinandersetzung mit Geschichte anzuregen oder ob das Untersuchungssetting eher als ein Ansatz verstanden werden sollte, der primär für Lernende mit Lernschwierigkeiten geeignet und folglich vor allem in Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung praktikabel ist. Darüber hinaus wären auch internationale Vergleichsstudien wünschenswert, die aufgrund der Singularität des deutschen Schulsystems mit Blick auf Inklusion weniger eine schulpragmatische Perspektive einnehmen müssten, sondern vielmehr auf einen theoretischen Zugewinn für die geschichtsdidaktische Inklusionsforschung ausgerichtet sein sollten. Denn bis dato gibt es schlichtweg keine Vergleichsstudie, die sich den Umgangsweisen mit Geschichte von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten aus unterschiedlichen Ländern komparativ genähert haben: In der weit rezipierten, mittlerweile knapp 30 Jahre alten *Youth and History* Studie der 1990er Jahre wurden Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten vollständig ausgeklammert (Angvik & Borries, 1997), ähnlich ausgerichtete Studien hat es seitdem nicht mehr gegeben. Somit fehlt es auch an Anhaltspunkten darüber, ob die historischen Denk- und Lernprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten über nationale Grenzen hinweg miteinander vergleichbar sind und folglich Bemühungen intensiviert werden sollten, nicht nur länderspezifische Lösungen für ein inklusives historisches Lernen zu erarbeiten, sondern Inklusion auch in der Geschichtsdidaktik als ein international zu beforschendes Phänomen zu verstehen.

5 Fazit und Ausblick

Ziel dieser Arbeit war es, zu erforschen, wie Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten gemeinschaftlich Geschichte konstruieren. Dafür sollten insgesamt vier verschiedene Forschungsfragen beantwortet werden: Erstens sollte geklärt werden, welche Rolle das historische Denken in den historischen Konstruktionsprozessen von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten spielt. Zweitens sollte eruiert werden, welche Praktiken in der Vorgehensweise der fokussierten Gruppe, die von der geschichtsdidaktischen Theoriebildung im Kontext des historischen Denkens bisher noch nicht erfasst wurden, beobachtbar sind. Drittens sollten gruppenspezifische Prozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten im Zusammenhang mit der Konstruktion von Geschichte erforscht und viertens Einblicke in die Bedeutung von Unterstützungsstrukturen für die historischen Konstruktionsprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten gegeben werden. Um Rückschlüsse auf die formulierten Forschungsfragen ziehen zu können, wurden zwei ethnographische Feldstudien an zwei verschiedenen Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung durchgeführt. Beobachtungsgegenstand waren zwei inklusive Lernumgebungen, in denen Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten durch den Abbau von Barrieren und dem gleichzeitigen Aufbau von materiellen sowie personellen Unterstützungsstrukturen möglichst eigenständig mit Quellen und Darstellungen arbeiten sollten. Die empirischen Erkundungen wurden dabei von theoretischen und methodologischen Überlegungen gerahmt, in denen geschichtsdidaktische, forschungsethische und teilhabeorientierte Aspekte für die Erforschung der historischen Konstruktionsprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten besprochen worden sind: So wurden erstens bisherige Ansätze zur Modellierung des historischen Denkens im Kontext einer inklusiven Geschichtsdidaktik kritisch reflektiert und erste inklusive Erweiterungen des Konzepts thematisiert. Daran anschließend wurden Überlegungen zur Empirie einer inklusiven Geschichtsdidaktik angestellt, in dessen Rahmen zunächst ein Framework für ein inklusives historisches Denken und Lernen, das neben individuellen Aspekten auch intersubjektive Dimensionen sowie Unterstützungsstrukturen betont,

vorgestellt wurde. Aufbauend auf diesem Framework wurde die Theorie einer inklusiven Lernumgebung für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten vorgestellt, dessen Ziel die Ermöglichung einer eigenständigen Auseinandersetzung mit Geschichte für jene Schüler:innen ist. Abschließend wurde in den theoretischen Ausführungen dieser Untersuchung auf die Notwendigkeit hingewiesen, forschungsethische Aspekte in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten zu beachten. Im methodischen Kapitel dieser Arbeit wurde erstens die (fokussierte) Ethnographie sowie ihre Relevanz bzw. ihr Potenzial für die geschichtsdidaktische Forschung beleuchtet, zweitens die theoretischen Überlegungen einer inklusiven Lernumgebung für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten in die Praxis überführt, drittens die Erhebungsinstrumente (Audioaufnahmen, Feldnotizen, Interviews) vorgestellt und viertens die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode besprochen.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten in inklusiven Lernumgebungen performative Akte des historischen Denkens vollziehen und diese dazu genutzt werden können, Geschichten gemeinschaftlich zu konstruieren. In diesem Zusammenhang wird offenkundig, dass alle sich verbalsprachlich artikulierende Schüler:innen zu einem oder mehreren Zeitpunkten der Erhebungen historisch denken, wenngleich die Befunde auf eine hohe Heterogenität hinsichtlich der beobachtbaren Fähigkeiten der verschiedenen Schüler:innen hinweisen: Während einige Schüler:innen verdeutlichen, dass sie gleichermaßen zeitliche Differenzierungen vornehmen, passende Quellen und Darstellungen für eine zu konstruierende Geschichte wählen, historische Fragen formulieren und quellenkritisch arbeiten können, werden bei anderen Schüler:innen nur vereinzelte Ausdrucksformen des historischen Denkens ersichtlich. Auffällig ist zudem, dass der überwiegende Teil der beobachtbaren Phänomene des historischen Denkens – eine Ausnahme bilden die in der Fluss-Schule ersichtlich werdenden Dekonstruktionsprozesse, die sich in dieser Form nicht in der Berg-Schule zeigen – in beiden ethnographischen Studien nachvollziehbar ist und lediglich hinsichtlich der auftretenden Frequenz variiert.

Hinsichtlich der Frage nach Praktiken, die nicht als historisches Denken gedeutet worden sind, aber dennoch eine Rolle in den historischen Konstruktionsprozessen der beobachteten Schüler:innen spielen, lässt sich festhalten, dass sich diese in arbeitsorganisatorischen, recherche- und informationsumgangsspezifischen Handlungen ausdrücken. Sowohl in der Erhebung an der Fluss-Schule als auch der an der Berg-Schule wird in Form von Überlegungen über die Strukturierung von Rechercheprozessen, die Zeiteinteilung, Sicherungsstrategien, Aufgabenverteilungen und die (sporadische) Planung der thematischen Ausrichtung beispielsweise ersichtlich, dass die Gruppen versuchen, ihre Arbeitsprozesse selbstständig zu strukturieren. Zudem illustrieren die verschie-

denen genutzten medialen Zugangsweisen zu den bereitgestellten und selbstgewählten Quellen und Darstellungen, dass die fokussierten Schüler:innen nicht nur divergierende Materialien zu nutzen wissen, um Geschichte zu konstruieren, sondern diese auch gezielt auswählen, um präferierte individuelle Zugänge für die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu eröffnen. Der beobachtete Umgang mit den verfügbaren Informationen zeigt darüber hinaus auf, wie vielschichtig die Auseinandersetzung der fokussierten Gruppe mit Geschichte ist: Die Schüler:innen rezipieren Quellen und Darstellungen nicht nur, sondern stellen mitunter Überlegungen hinsichtlich der Relevanz gewonnener Informationen an, konkretisieren diese noch und erstellen auf Basis ihrer Erkenntnisse Informationsbasen, die als Ausgangspunkt der Konstruktion ihrer Geschichten fungieren. Im Kontext der Produktion der Geschichten zeigen sich – in unterschiedlichen Detailgraden – Verknüpfungs-, Strukturierungs- und Stilisierungsprozesse, mithilfe derer die gewonnenen Informationen in Geschichten übertragen, angeordnet und schlussendlich zusammengeführt werden. Zwar weisen die beobachteten Produktionshandlungen daraufhin, dass in den Geschichten Erklärungsmomente fehlen, um aus den konstruierten Geschichten »sinträchtige« Erzählungen werden zu lassen, verdeutlichen jedoch, dass es Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten in Gruppen prinzipiell machbar ist, Darstellungen zu konstruieren, die zumindest einige geschichtsdidaktische Merkmale von Geschichten, namentlich die Retrospektivität, Selektivität, Sequenzialität und Repräsentation, erfüllen.

Im Kontext der Frage nach der gruppenspezifischen Dynamik veranschaulichen die Ergebnisse, dass die historischen Konstruktionsprozesse nur bedingt von Diskussions- und Abstimmungsprozessen der Schüler:innen beeinflusst werden. In beiden Erhebungen zeigen sich Debatten über das gemeinschaftliche Vorgehen in lediglich knapp einem Zehntel der Fälle, viele Entscheidungen hinsichtlich der Arbeitsorganisation, den Recherchetätigkeiten und dem Umgang mit Informationen werden von einzelnen Schüler:innen entweder vorgegeben oder ohne Rücksprache getroffen. Zudem werden vereinzelte Aspekte des beobachteten Vorgehens der Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten gar nicht untereinander diskutiert: So werden beobachtbare Phänomene des historischen Denkens, wie das Formulieren historischer Fragen, das Vollziehen zeitlicher Orientierungen oder quellenkritische Auseinandersetzungen mit dem Material, weder in der Fluss- noch in der Berg-Schule verhandelt, nur im Kontext der Auswahlprozesse passender Informationen zeigen sich Aushandlungsprozesse, die auf eine gemeinschaftliche Auseinandersetzung mit den performativen Akten des historischen Denkens abzielen. Die unmittelbare Konsequenz dieser nachvollziehbaren Dynamik – insbesondere in der Fluss-Schule – sind die dargestellten Perspektiven in den konstruierten Geschichten, die überwiegend An-

sichten einzelner Schüler:innen – und nicht einen Gruppenkonsens – widerspiegeln.

Bezüglich der Frage nach den Auswirkungen von Unterstützungsstrukturen für die historischen Konstruktionsprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten veranschaulichen die Ergebnisse, dass die beobachtbaren Erarbeitungsprozesse in beiden Erhebungen – wenngleich die Unterstützungsangebote und -forderungen in der Berg-Schule häufiger nachvollziehbar sind – maßgeblich von der Begleitung und dem Eingreifen assistierender Personen abhängig sind. Im Hinblick auf die ersichtlich werdenden performativen Akte des historischen Denkens zeigt sich beispielsweise, dass an beiden Schulen die Auswahl von vermeintlich passenden Informationen gleichermaßen von Lehrkräften und universitärem Personal beeinflusst wird, an der Berg-Schule wird außerdem offenkundig, dass den beobachteten zeitlichen Orientierungsprozessen oftmals Aufforderungen vorausgehen, denen die Schüler:innen Folge leisten. Ein ähnliches Phänomen zeigt sich auch hinsichtlich anderer, nicht dem historischen Denken zugeordneten Praktiken: So wird zum Beispiel die Arbeitsorganisation, unter anderem durch das Verteilen spezifischer Rollen oder der Vorgaben hinsichtlich des Sicherungsprozesses, oder der Umgang mit Informationen, etwa mittels der Bestimmung zu rezipierender Informationen oder der Anregung zu Relevanzsetzungen, maßgeblich von den unterstützenden Personen mitbestimmt, die unabhängig von ihren vor der Erhebung zugewiesenen Rollen aktiv in das Arbeitsgeschehen eingreifen. Allerdings scheint diese aktive Rolle der Lehrkräfte, Moderatoren und wissenschaftlichen Hilfskräfte insofern unumgänglich, als dass die unterstützenden Personen von den Schüler:innen in beiden Erhebungen immer wieder in den Arbeitsprozess miteingebunden werden. Ob durch Fragen hinsichtlich der Bedeutung einzelner Begriffe, der Assistenz beim Googlen von Informationen oder der Klärung von Aufgabenstellungen, die personellen Unterstützungsstrukturen werden von den Schüler:innen in beiden Erhebungen zu vielen Zeitpunkten bemüht, um Geschichten zu konstruieren.

Insofern lassen sich die gemeinschaftlichen historischen Konstruktionsprozesse von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten in inklusiven Lernumgebungen als Phänomen beschreiben, in dem sowohl das historische Denken als auch arbeitsorganisatorische, recherche- und informationsverarbeitungsspezifische Praktiken eine Rolle spielen. Unabhängig von der Gruppenzusammensetzung und den Unterstützungsstrukturen erarbeiten alle Gruppen mit verschiedenen Quellen und Darstellungen Geschichten, die Überlegungen mehrerer verbalsprachlich fähiger Personen enthalten und folglich als gemeinsames Produkt interpretiert werden können. Inwiefern die Ergebnisse diese Arbeit dabei helfen können, Rückschlüsse auf teilhabeorientierte Praktiken einer inklusiven Geschichtsdidaktik zu ziehen, ist letztendlich eine Frage der Perspektive: Auf der einen Seite zeigen die Ergebnisse der Unter-

suchung, dass materielle Unterstützungsstrukturen in Form von Adaptionen von Quellen und Darstellungen, die beabsichtigen, Barrieren abzubauen und multimodale Zugänge zu eröffnen, dabei helfen können, verbalsprachlich fähigen Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten individuell passende Optionen für eine Auseinandersetzung mit Geschichte zu ermöglichen. Schließlich lassen sich bei all jenen Schüler:innen in den Erhebungen Handlungen beobachten, die im Zusammenhang mit historischen Konstruktionsprozessen stehen und folglich (unterschiedliche) Teilhabemöglichkeiten von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten an historischen Lernprozessen illustrieren. Außerdem verdeutlicht die Studie die Notwendigkeit, personelle Unterstützungsstrukturen für ein inklusives historisches Lernen mitzudenken. Denn einerseits vergegenwärtigen die beobachteten Unterstützungsangebote und -forderungen den Nutzen personeller Unterstützung und deren Zentralität für die Auseinandersetzung mit Geschichte, andererseits weisen die Ergebnisse auf den Einfluss hin, den nicht explizit adressierte Personen des historischen Lernens auf die historischen Konstruktionsprozesse von Schüler:innen haben können. In jedem Fall wird es notwendig sein, die Teilhabe von Schüler:innen mit und ohne Lernschwierigkeiten gleichermaßen im Zusammenhang mit vorhandenen und nicht vorhandenen personellen Unterstützungsstrukturen zu reflektieren, um ein inklusives historisches Lernen zu gestalten.

Auf der anderen Seite stellt sich die Frage, wie hilfreich die Befunde der vorliegenden Untersuchung dabei sein können, teilhabeorientierte Praktiken für historische Lernkontexte abseits des Förderzentrums mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu erarbeiten. Wie mehrmals in dieser Arbeit erwähnt, bedeutet ein inklusives historisches Lernen nicht nur die Anpassung von Lernsettings für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten. Vielmehr muss ein inklusives historisches Lernen als Ansatz verstanden werden, der Schüler:innen unabhängig von Zuschreibungen eine Auseinandersetzung mit Geschichte ermöglicht. Es ist zumindest fraglich, inwiefern sich die erarbeiteten theoretischen Konzepte und empirischen Befunde dieser Untersuchung auf Lerngruppen übertragen lassen, die nicht nur Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten, sondern auch Schüler:innen ohne Lernschwierigkeiten enthalten, da sich die angestellten Ausführungen ausschließlich auf die erstgenannte Gruppe beziehen.

Dementsprechend lässt sich festhalten, dass es noch einen großen Spielraum für weitere Forschungsprojekte gibt, die sich um eine Erweiterung der Perspektiven einer inklusiven Geschichtsdidaktik bemühen. Im Verlauf der Arbeit ist auf gleich mehrere Forschungsfelder hingewiesen worden, die es zu erschließen gilt, um ein inklusives historisches Lernen kartografieren zu können: Erstens fehlt es, wie bereits in Kapitel 4.3.4 spezifisch für die Gruppe von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten herausgearbeitet, an Wirksamkeitsstudien, die sich mit dem Nutzen von materiellen und personellen Unterstützungs-

strukturen für Lerngruppen, unabhängig ihrer Zusammensetzung und Schulformanbindung, beschäftigen. Wenn historisches Lernen inklusiv gestaltet werden soll, bedarf es Erkenntnissen darüber, welche Hilfestellungen für welche Lerngruppe in welchen Lernsettings effektiv sind – und nicht das bloße Zurückgreifen auf theoretische Konzepte, die nicht auf ihre Funktionalität hin überprüft worden sind. Zweitens finden sich bis dato keine Studien, die sich mit den Dynamiken und Spezifika von historischen Lernprozessen in sogenannten inklusiven Lerngruppen – sprich Lerngruppen, in denen Schüler:innen mit Inklusionsbedarf zusammen mit Lernenden ohne (explizit feststellbaren) Inklusionsbedarf unterrichtet werden – beschäftigen haben; ein Umstand, den es insbesondere in Anbetracht der in der UN-BRK festgehaltenen Forderung nach einer gemeinsamen, von Ungleichkategorien unabhängigen Beschulung von Schüler:innen zu ändern gilt. Drittens hat sich die geschichtsdidaktische Inklusionsforschung bisher primär auf eine Untersuchung der Lernbedingungen und -voraussetzungen von Schüler:innen mit Behinderungen konzentriert, ohne hierbei emanzipatorische oder dekonstruierende Forschungspraxen zu erproben. Beide Ansätze bieten nicht nur das Potenzial einer methodologischen Erweiterung geschichtsdidaktischer Forschungsansätze, sondern können auch zu der Erschließung bisher kaum thematisierter Perspektiven innerhalb der Disziplin beitragen. Viertens lässt sich die bisherige geschichtsdidaktische empirische Inklusionsforschung als national ausgerichtet beschreiben und sollte folglich Möglichkeiten eruieren, wie sie ihren Fokus erweitern kann. Schließlich könnten internationale Vergleichsstudien dabei helfen, erprobte inklusive Konzepte innerhalb der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik noch zu erweitern und Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie ein inklusives historisches Lernen von institutionellen Bedingungen und Vorgaben beeinflusst wird. Fünftens dominieren bis dato qualitative Forschungsansätze die geschichtsdidaktische Inklusionsforschung. Während ein Zurückgreifen auf qualitative Forschungsmethoden ob der verhältnismäßig kleinen Gruppen, die bisher in geschichtsdidaktischen Studien mit inklusivem Fokus untersucht worden sind, konsequent und logisch erscheint, ließe sich durchaus argumentieren, dass quantitativ ausgerichtete Studien, die sich beispielsweise auf Befragungen sowohl von Lehrenden als auch Lernenden konzentrieren könnten, um Bedarfe und Wünsche im Kontext eines inklusiven historischen Lernens zu ermitteln, die Wissensbasis einer inklusiven Geschichtsdidaktik noch vertiefen würden. Gerade mit Hinblick darauf, dass es quantitativen Studien im Regelfall nicht um Einzelfälle, sondern um Systeme geht, würden sich quantitative Untersuchungen vor dem Hintergrund inklusiver geschichtsdidaktischer Fragestellungen dazu eignen, die eben angesprochene, erwünschte Internationalisierung des Forschungsfeldes durch Systemvergleiche und deren Auswirkungen auf das historische Lernen anzustoßen.

Trotz dieser ausgemachten Forschungsdesiderate befindet sich die deutschsprachige Geschichtsdidaktik knapp 15 Jahre nach dem Inkrafttreten der UN-BRK auf dem Weg, ihren selbstformulierten Inklusionsanspruch umzusetzen. Diese Arbeit konnte dabei ein kleines Stück zur inklusiven Weiterentwicklung der Disziplin beitragen: Sie hat theoretische Konzepte für ein inklusives historisches Lernen von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten entwickelt, methodisch passende Zugänge für die Erforschung jener Personengruppe erarbeitet und empirische Befunde geliefert, die nicht nur für die fokussierte Gruppe der Untersuchung, sondern für die geschichtsdidaktische Inklusionsforschung im Allgemeinen Implikationen haben. Es wird sich zeigen müssen, ob Inklusion trotz der verstärkten Aufmerksamkeit, die andere gesellschaftlich relevante Themen, wie in jüngste die Digitalisierung, von geschichtsdidaktischer Seite erhalten, auch in der kommenden Zeit als zu erforschender Themenkomplex in der Disziplin verstanden wird. Gründe für eine Ausweitung der geschichtsdidaktischen Inklusionsforschung gibt es allemal, wie die Aufzählung der noch zu erschließenden Forschungsfelder hinlänglich belegt.

6 Literaturverzeichnis

- Adams, T. et al. (2020). Autoethnografie, in: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, Wiesbaden: Springer, online unter: http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-18387-5_43-2 (zuletzt abgerufen am 24.08.2024).
- Adamski, P. (2017). *Binnendifferenzierung im Geschichtsunterricht: Aufgaben, Materialien, Lernwege*, Seelze/Stuttgart: Klett.
- Ainscow, M., Dyson, A. & Booth, T. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*, London: Routledge.
- Aktion Mensch. (o. J.). Inklusionsquoten in Deutschland, online unter: <https://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/hintergrund/zahlen-daten-und-fakten/inklusionsquote-n-in-deutschland> (zuletzt aufgerufen am 24.08.2024).
- Alavi, B., Franz, E.-K. & Hinz, A. (2017). *Inklusions-Material Geschichte Klasse 5–10: Sekundarstufe I*, Berlin: Cornelsen.
- Alavi, B. (2016). Narrative Kompetenz im inklusiven Geschichtsunterricht?! Ein Unterrichtsversuch, in: B. Alavi & M. Lücke (Hrsg.): *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung in der Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 85–100.
- Alavi, B. & Lücke, M. (2016a). Einleitung. Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik. In B. Alavi & M. Lücke (Hrsg.): *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 7–16.
- Alavi, B. & Lücke, M. (Hrsg.). (2016b). *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Alavi, B. (2015). Leichte Sprache und historisches Lernen, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14(1), S. 169–190.
- Alessandro, F. et al. (2020). Universal Design for Learning and Intellectual Disabilities, in: *Global Journal of Intellectual & Developmental Disabilities* 6(5), S. 80–85.
- Alexander, K. (2017). Zu Lesbarkeit und Erkennbarkeit von Open-Source-Schriftarten im Umfeld »Leichter Sprache«, in: U. Bock, U. Fix & D. Lange (Hrsg.): »Leichte Sprache« im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung, Berlin: Frank & Timme GmbH, S. 317–327.
- Alford, W. P., Liao, M. & Cui, F. (Hrsg.). (2020a). *An Oral History of the Special Olympics in China Vol. I. Finding and keeping a job*, Singapur: Springer Open.

- Alford, W. P., Liao, M. & Cui, F. (Hrsg.). (2020b). *An Oral History of the Special Olympics in China Vol. II. Overview*, Singapur: Springer Open.
- Alford, W. P., Liao, M. & Cui, F. (Hrsg.). (2020c). *An Oral History of the Special Olympics in China Vol. III. The movement*, Singapur: Springer Open.
- Alloa, E. (2019a²). Archaische Leiblichkeit. Die griechische Antike und die Entdeckung des Körpers, in: E. Alloa et al. (Hrsg.): *Leiblichkeit: Geschichte und Aktualität eines Konzepts*, Tübingen: Mohr Siebeck, S. 149–165.
- Alloa, E. (2019b²). Maurice Merleau-Ponty II – Fleisch und Differenz, in: E. Alloa et al. (Hrsg.): *Leiblichkeit: Geschichte und Aktualität eines Konzepts*, Tübingen: Mohr Siebeck, S. 37–51.
- Alloa, E. et al. (2019²). Einleitung, in: E. Alloa et al. (Hrsg.): *Leiblichkeit: Geschichte und Aktualität eines Konzepts*, Tübingen: Mohr Siebeck, S. 1–4.
- Alloa, E. & Depraz, N. (2019²). Edmund Husserl – »Ein merkwürdig unvollkommen konstruiertes Ding«, in: E. Alloa et al. (Hrsg.): *Leiblichkeit: Geschichte und Aktualität eines Konzepts*, Tübingen: Mohr Siebeck, S. 7–22.
- American Psychiatric Association (Hrsg.). (2022⁵). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5-TR*, Washington: American Psychiatric Association Publishing.
- Ammerer, H. (2022). *Konzepte historischen Denkens und ihre Entwicklungslogik: Eine Studie zur Genese historischer Verständnishorizonte*, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Ammerer, H., Hellmuth, T. & Kühberger, C. (2015). Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Einleitung, in: H. Ammerer, T. Hellmuth & C. Kühberger (Hrsg.): *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 5–12.
- Amrhein, B. & Dziak-Mahler, M. (2014). Fachdidaktik inklusiv. Eine Aufgabe für die LehrerInnenbildung der Zukunft, in: B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*, Münster: Waxmann, S. 11–13.
- Andermann, K. (2019²). Hermann Schmitz–Leiblichkeit als kommunikatives Selbst- und Weltverhältnis, in: E. Alloa, T. Bedorf, C. Grüny, & T. N. Klass (Hrsg.), *Leiblichkeit: Geschichte und Aktualität eines Konzepts*, Tübingen: Mohr Siebeck, S. 130–148.
- Angvik, M. & Borries, B. von (Hrsg.). (1997). *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents*, Hamburg: Körber-Stiftung.
- Ankersmit, F. (2022). Why is There No »Progress« in Philosophy of History? *Geschichtstheorie am Werk*, online unter: <https://gtw.hypotheses.org/7111> (zuletzt aufgerufen am 20.09.2024).
- Armstrong, A., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education: International Policy & Practice*, London u. a.: SAGE Publications.
- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History, in: C. Portal (Hrsg.): *The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press, S. 62–88.
- Atkinson, D. & Walmsley, J. (2010). History From the Inside: Towards an Inclusive History of Intellectual Disability, in: *Scandinavian Journal of Disability Research* 12(4), S. 273–286.

- Atkinson, D. (2004). Research and Empowerment: Involving People With Learning Difficulties in Oral and Life History Research, in: *Disability & Society* 19(7), S. 691–702.
- Atkinson, D. (1997). *An Auto/Biographical Approach to Learning Disability Research*, Farnham: Ashgate.
- Badr Goetz, N. (2007). *Das Dialogische Lernmodell: Grundlagen und Erfahrungen zur Einführung einer komplexen didaktischen Innovation in den gymnasialen Unterricht*, München: M-Press.
- Balling, S., Rabn, S.-A. & Westensee, C.-F. (2021). Disability History as Public History? On Questions of Inclusion and Target Group-Oriented Science Communication Using the Example of a Digital Exhibition Project. *Public Humanities*, online unter: <https://publi.cdh.hypotheses.org/228> (zuletzt aufgerufen am 20.09.2024).
- Barandun, S. (2021). Ein Zugang zu Professionalität, in: S. Marti (Hrsg.): *Wirksamer Projektunterricht*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 26–36.
- Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. (2011³). The Social Model of Disability, in: A. Giddens (Hrsg.): *Sociology: Introductory Readings*, Cambridge u. a.: Polity Press, S. 161–166.
- Barricelli, M. (2016). Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens. Wege zur narrativen Sinnbildung im Geschichtsunterricht, in: M. Buchsteiner & M. Nitsche (Hrsg.): *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen*, Wiesbaden: Springer, S. 45–68.
- Barricelli, M. (2012). Narrativität, in: M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 255–280.
- Barricelli, M., Gautschi, P. & Körber, A. (2017²). Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, in: M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 207–235.
- Barsch, S. (2023). Diversitätssensibler Geschichtsunterricht, in: M. Zülsdorf-Kersting & M. Fenn (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für den Geschichtsunterricht*, Berlin: Cornelsen, S. 233–249.
- Barsch, S. (2022). Leichte Sprache – eine leichte Methode zum Erfassen historischer Quellen?, in: S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.): *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Forschungsperspektiven und -befunde*, Münster: LIT Verlag, S. 103–123.
- Barsch, S. (2021). Was steht da? Übersetzen von Quellen als Prozess historischer Sinnbildung – Feldforschung in einem Förderzentrum, in: C. Kühberger (Hrsg.): *Ethnographie und Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 117–135.
- Barsch, S. (2020a). *Inklusiven Geschichtsunterricht planen*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Barsch, S. (2020b). Über Quellen sprechen – in der eigenen Sprache, in: T. Sandkühler & M. Bernhardt (Hrsg.): *Sprache(n) im Geschichtsunterricht. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 215–232.
- Barsch, S. (2019a). »Leichte Sprache« als Reflexionsanlass – ein inklusiver Workshop zur Geschichte der Special Olympics, in: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 10(1), S. 113–125.
- Barsch, S. (2019b). Sprache und inklusiver Geschichtsunterricht. Erste Ansätze aus Theorie und Praxis, in: C. Bertram & A. Kolpatzik (Hrsg.): *Sprachsensibler Geschichtsunterricht*.

- Von der Theorie über die Empirie zur Pragmatik*, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 79–92.
- Barsch, S. (2018). Inklusion – Herausforderung für die Ausbildung von Lehrpersonen, in: *BAK-Vierteljahresschrift* 24(3), S. 62–75.
- Barsch, S. (2017). Rezension von: Bärbel Völkel: *Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, in: *sehpunkte* 17(11), online unter: <http://www.sehpunkte.de/2017/11/30533.html> (zuletzt aufgerufen am 20.09.2024).
- Barsch, S. (2016). Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der geschichtsdidaktischen Forschung, in: H. Thünemann & M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 206–228.
- Barsch, S. (2014a). Einleitung, in: S. Barsch (Hrsg.): *Inklusiv – exklusiv: Historisches Lernen für alle*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 5–9.
- Barsch, S. (Hrsg.). (2014b). *Inklusiv – exklusiv: Historisches Lernen für alle*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Barsch, S. (2011). »Die Anderen da draußen« – Behinderung als Kategorie der Geschichtsdidaktik, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 10, S. 105–116.
- Barsch, S. (2007). *Geistig behinderte Menschen in der DDR: Erziehung-Bildung-Betreuung*, Oberhausen: Athena Verlag.
- Barsch, S. & Barte, B. (2020). Historisches Denken von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Einblicke in die Forschung, in: B. Alavi et al. (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 188–201.
- Barsch, S. et al. (2020a). Einleitung. Diversität im Geschichtsunterricht – Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik, in: S. Barsch et al. (Hrsg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 9–24.
- Barsch, S. et al. (Hrsg.). (2020b). *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Barsch, S. & Dziak-Mahler, M. (2014). Problemorientierung inklusive – Historisches Lernen im inklusiven Unterricht, in: B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*, Münster/New York: Waxmann, S. 119–132.
- Barsch, S. & Gaul, V. (2018). Regionalgeschichte forschend entdecken – eine Herausforderung für Lehrkräfte, eine Chance für subjektorientiertes historisches Lernen in Schulen, in: O. Auge & M. Göllnitz (Hrsg.): *Landesgeschichte an der Schule. Stand und Perspektiven*, Ostfildern: Jan Thorbecke Verlag, S. 71–92.
- Barsch, S. & Leinung, S. (2019). »Leichte Sprache«. Vom Übersetzen zur historischen Sinnbildung, in: *Geschichte Lernen* 190, S. 10–15.
- Barsch, S. & Lingelbach, G. (2020). Disability History. Behinderung als Inhalt historischen Forschens und als Gegenstand im Geschichtsunterricht, in: S. Barsch et al. (Hrsg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 179–187.
- Barsch, S. & Lücke, M. (2020). Barrierefreiheit bei Quellen und Darstellungen, in: S. Barsch et al. (Hrsg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 365–374.

- Barsch, S., Rein, F. & Wilkening, J. (2025). Beyond the Individual Cognitive Perspective: A Framework for Inclusive History Education, in: *Panta Rei* 19, S. 1–19, online unter: <https://revistas.um.es/pantarei/article/view/625281/380281> (zuletzt abgerufen am 21.04.2025).
- Barsch, S. & Wilkening, J. (2025). Stufenmodell für den inklusiven Geschichtsunterricht, in: *Reckahner Modell zur inklusiven Unterrichtsplanung (ReMi)*, online verfügbar unter: <https://inklusive-didaktik.de/> (zuletzt abgerufen am 31.05.2025).
- Barton, K. C. & Avery, P. G. (2016⁵). Research on Social Studies Education: Diverse Students, Settings, and Methods, in: D. H. Gitomer & C. A. Bell (Hrsg.): *Handbook of Research on Teaching*, Washington: American Educational Research Association, S. 985–1038.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baumgärtner, U. (2019²). *Wegweiser Geschichtsdidaktik: Historisches Lernen in der Schule*, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband. (2022). *BLLV-Umfrage Inklusion Frühjahr 2022*, online unter: https://www.bllv.de/fileadmin/BLLV/Download/Themen/Integration/220531_Umfrage_Inklusion.pdf (zuletzt aufgerufen am 20.09.2024).
- Beauchamp, T. L. & Childress, J. F. (2019⁸). *Principles of Biomedical Ethics*, New York: Oxford University Press.
- Beck, E. & Timm, A. (2015). »Behinderung« und chronische Krankheit im Mittelalter. Ein geeignetes Thema für den inklusiven Geschichtsunterricht?, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 66(9), S. 577–599.
- Bender, A. (2021). Wirksamer Projektunterricht ist selbstgesteuerter Projektunterricht, in: S. Marti (Hrsg.): *Wirksamer Projektunterricht*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 37–47.
- Bennewitz, N. & Burkhardt, H. (Hrsg.). (2016). *Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht: Neue Beiträge zu Theorie und Praxis*, Berlin: LIT Verlag.
- Bernasconi, T. (2023). Zum Personenkreis Menschen mit komplexer Behinderung, in: V. Schachler, W. Schlummer & R. Weber (Hrsg.): *Zukunft der Werkstätten. Perspektiven für und von Menschen mit Behinderung zwischen Teilhabe-Auftrag und Mindestlohn*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkardt, S. 215–224.
- Bernasconi, T. & Böing, U. (Hrsg.). (2016). *Schwere Behinderung & Inklusion: Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik*. Fachtagung »Schwere Behinderung und Inklusion«, Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Bernasconi, T. & Böing, U. (2015). *Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Bernhard, R. (2021). Teilnehmende Beobachtung im Geschichtsunterricht. Vorbereitung, Datenerhebung und Datenauswertung in einem Forschungsprojekt zur Schulbuchnutzung, in: C. Kühberger (Hrsg.): *Ethnographie und Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 64–81.
- Bernhardt, M. (2015). Subjektorientierung »reloaded«. Die Wurzeln subjektorientierter Geschichtsdidaktik in den 1960er Jahren, in: H. Ammerer, T. Hellmuth & C. Kühberger (Hrsg.): *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 131–147.

- Bertram, C. & Kolpatzik, A. (Hrsg.). (2019). *Sprachsensibler Geschichtsunterricht: Von der Theorie über die Empirie zur Pragmatik*. Arbeitskreis »Empirische Geschichtsunterrichts-Forschung«, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Biewer, G. (2022). Universal Design for Learning (UDL) als Entwicklungsperspektive für einen inklusiven Unterricht, in: J. Frohn et al. (Hrsg.): *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 221–230.
- Bigby, C. et al. (2017). Delivering Decision Making Support to People With Cognitive Disability – What Has Been Learned From Pilot Programs in Australia from 2010 to 2015, in: *Australian Journal of Social Issues* 52(3), S. 222–240.
- Boger, M.-A. (2019). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*, Münster: edition assemblage.
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht, in: *Zeitschrift für Inklusion* 1, online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413> (zuletzt abgerufen am 17.10.2024).
- Bock, B. M. (2019). »Leichte Sprache« – kein Regelwerk: Sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen aus dem LeiSA-Projekt, Berlin: Frank & Timme Verlag.
- Bock, B. M., Fix, U. & Lange, D. (2017). Das Phänomen »Leichte Sprache« im Spiegel aktueller Forschung – Tendenzen, Fragestellungen und Herangehensweisen, in: B. Bock, U. Fix & D. Lange (Hrsg.): »Leichte Sprache« im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung, Berlin: Frank & Timme Verlag, S. 11–31.
- Bösl, E. (2009). *Politiken der Normalisierung: Zur Geschichte der Behindertenpolitik in der Bundesrepublik Deutschland*, Bielefeld: Transcript.
- Bouck, E. et al. (2009). The Virtual History Museum: A Universally Designed Approach to Social Studies Instruction, in: *TEACHING Exceptional Children* 42(2), S. 14–20.
- Boxtel, C. van. (2019²). Insights from Dutch Research on History Education. Historical Reasoning and a Chronological Frame of Reference, in: M. Köster, H. Thünemann & M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): *Researching History Education: International Perspectives and Disciplinary Traditions*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 271–299.
- Boxtel, C. van, & Drie, J. van. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications, in: S. Metzger & L. Harris (Hrsg.): *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Hoboken: Wiley Blackwell, S. 149–176.
- Boxtel, C. van & Drie, J. van. (2004). Historical Thinking: A Comparison of How Experts and Novices Contextualise Historical Sources, in: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 4(2), S. 89–97.
- Bracke, S. et al. (2018). *Theorie des Geschichtsunterrichts*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Bramberger, A. (2021). Autoethnographie. Methoden der Situierung und Kommunikation zur Belebung von Selbstreflexivität im Unterricht, in: C. Kühberger (Hrsg.): *Ethnographie und Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 212–228.
- Bredel, U. & Maaß, C. (2016a). *Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen, Orientierung für die Praxis*, Berlin: Duden.
- Bredel, U. & Maaß, C. (2016b). *Arbeitsbuch Leichte Sprache: Übungen für die Praxis mit Lösungen*, Berlin: Duden.
- Bredel, U., & Maaß, C. (2016c). *Ratgeber Leichte Sprache: Die wichtigsten Regeln und Empfehlungen für die Praxis*, Berlin: Duden.

- Breidenstein, G. et al. (2015²). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019⁴). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*, Wiesbaden: Springer.
- Brinkmann, S. (Hrsg.). (2014). Unstructured and Semi-Structured Interviews, in: P. Leavy (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, Oxford: Oxford University Press, S. 277–299.
- Brüheim, T. (2022). Wie inklusiv sind unsere Museen? Jürgen Dusel und Olaf Zimmermann im Gespräch, in: *Politik & Kultur. Zeitung des Deutschen Kulturrates*, S. 1–5.
- Brüning, C. I., Deile, L. & Lücke, M. (Hrsg.). (2016). *Historisches Lernen als Rassismuskritik*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Bryant, A. & Charmaz, K. (2007). Grounded Theory in Historical Perspective: An Epistemological Account, in: A. Bryant & K. Charmaz (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Grounded Theory*, Los Angeles u. a.: SAGE Publications, S. 31–57.
- Buchner, T. (2008). Das qualitative Interview mit Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung – Ethische, methodologische und praktische Aspekte, in: G. Biewer (Hrsg.): *Begegnung und Differenz: Menschen, Länder, Kulturen: Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik [2. Tagung Internationale Sonderpädagogik, 28. - 30. 9. 2006 an der Universität Wien]*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 516–528.
- Buchner, T., Koenig, O. & Schuppener, S. (2011). Gemeinsames Forschen mit Menschen mit intellektueller Behinderung, in: *Teilhabe* 50(1), S. 4–10.
- Bundesministerium der Justiz & Bundesamt für Justiz. (2017). *Bundesdatenschutzgesetz (BDSG)*, online unter: https://www.gesetze-im-internet.de/bdsg_2018/BDSG.pdf (zuletzt aufgerufen am 23. 09. 2024).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (o. J.-a). *Persönliches Budget*, online unter: <https://www.bmas.de/DE/Soziales/Teilhabe-und-Inklusion/Rehabilitation-und-Teilhab/e/Persoeliches-Budget/persoeliches-budget.html> (zuletzt aufgerufen am 27. 08. 2024).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (o. J.-b). *Publikationen in Leichter Sprache*, online unter: <https://www.bmas.de/DE/Leichte-Sprache/Publikationen-leichte-Sprache/e/publikationen-leichte-sprache.html> (zuletzt aufgerufen am 28. 08. 2024).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (o. J.-c). *Teilhabe und Inklusion*, online unter: <https://www.bmas.de/DE/Soziales/Teilhabe-und-Inklusion/teilhabe-und-inklusion.html> (zuletzt aufgerufen am 24. 08. 2024).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2016). *Behindertengleichstellungsgesetz*, online unter: <https://www.bmas.de/DE/Service/Gesetze-und-Gesetzesvorhaben/geset-z-zur-gleichstellung-behinderter-menschen.html> (zuletzt aufgerufen am 27. 08. 2024).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (o. J.). Inklusive Bildung. *Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Abgerufen 24. August 2024, von https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildungsforschung/inklusive-bildung/inklusive-bildung_node.html (zuletzt aufgerufen am 24. 08. 2024).
- Bundschuh, K. & Winkler, C. (2019⁹). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik*, München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Burgstahler, S. (2020). Universal Design of Instruction (UDI): Definition, Principles, Guidelines, and Examples, in: *DO-IT*, online unter: https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/UD_Instruction_06_15_20.pdf (zuletzt aufgerufen am 23. 09. 2024).

- Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix, in: *Psychological Bulletin* 56(2), S. 81–105.
- Carnine, D. et al. (1998). Effective Strategies for Teaching Social Studies, in: D. Carnine & E. Kame'emui (Hrsg.): *Effective Teaching Strategies That Accommodate Diverse Learners*, Michigan: Merrill, S. 139–159.
- Carnine, D. et al. (1994a). *Understanding U.S. History Vol. 1. Through the Civil War*, Eugene: Considerate Publishing.
- Carnine, D. et al. (1994b). Social Studies: Educational Tools for Diverse Learners, in: *School Psychology Review* 23(3), S. 28–41.
- Carrasco, C. J. G. & Serrano, J. S. (2022). The Origin and Development of Research into Historical Thinking, in: C. J. Gómez Carrasco (Hrsg.): *Re-Imagining the Teaching of European History*, London/New York: Routledge, S. 25–41.
- CAST. (o. J.). Timeline of Innovation, in: CAST, online unter: <https://www.cast.org/impact/timeline-innovation> (zuletzt aufgerufen am 24.08.2024).
- CAST. (2024a). Guideline One. Design Options for Perception, in: CAST, online unter: <https://udlguidelines.cast.org/representation/perception/> (zuletzt aufgerufen am 24.08.2024).
- CAST. (2024b). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0, in: CAST, online unter: <https://udlguidelines.cast.org/> (zuletzt aufgerufen am 24.08.2024).
- Catlin-Legutko, C., Taylor, C. J. & American Alliance of Museums (Hrsg.). (2021). *The Inclusive Museum Leader*, Lanham: Rowman & Littlefield.
- Cauvin, T. (2022²). *Public History: A Textbook of Practice*, New York: Routledge.
- Charlton, J. I. (2000). *Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment*, Berkeley u. a.: University of California Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, London: SAGE Publications.
- Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (o. J.). *Quellen zur Geschichte von Menschen mit Behinderungen*, online unter: <https://qgmb.histosem.uni-kiel.de/index.html> (zuletzt aufgerufen am 27.09.2024).
- Cloerkes, G., Felkendorff, K. & Markowetz, R. (2007³). *Soziologie der Behinderten: Eine Einführung*, Heidelberg: Winter.
- Cole, J. B. & Lott, L. L. (Hrsg.). (2019). *Diversity, Equity, Accessibility, and Inclusion in Museums*, Lanham: Rowman & Littlefield.
- Committee on the Study of History at Hampshire College. (1969). *The Amherst Project. Final Report*, Washington: ERIC Clearinghouse.
- Crawford, D. B. & Carnine. (2000). Comparing the Effects of Textbooks in Eighth-Grade U. S. History: Does Conceptual Organization Help?, in: *Education & Treatment of Children* 23(4), S. 387–422.
- Crolley, H. (2015). Henri und der aussichtsreiche Kampf für Inklusion, in: *Welt*, online unter: <https://welt.de/vermischtes/article140748537/Henri-und-der-aussichtsreiche-Kampf-fuer-Inklusion.html> (zuletzt aufgerufen am 23.09.2024).
- Culpin, C., Dawson, I. & Banham, D. (Hrsg.). (2009²). *SHP history. Year 8, Pupil's book*, London: Hodder Education.
- Dalgaard, Nina T. et al. (2022). The Effects of Inclusion on Academic Achievement, Socioemotional Development and Wellbeing of Children with Special Educational Needs,

- in: *Campbell Systematic Reviews* 18(4), online unter: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cl2.1291> (zuletzt aufgerufen am 23.09.2024).
- Danto, A. C. (1968). *Analytical Philosophy of History*, London: Cambridge University Press.
- Davis, L. J. (Hrsg.). (1997). *The Disability Studies Reader*, New York: Routledge.
- De La Paz, S. et al. (2017). A Historical Writing Apprenticeship for Adolescents: Integrating Disciplinary Learning With Cognitive Strategies, in: *Reading Research Quarterly* 52(1), S. 31–52.
- De La Paz, S., Morales, P. & Winston, P. M. (2007). Source Interpretation: Teaching Students With and Without LD to Read and Write Historically, in: *Journal of Learning Disabilities* 40(2), S. 134–144.
- De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms, in: *Journal of Educational Psychology* 97(2), S. 139–156.
- Dean, D. (2017). Public History and History Didactics – A Conversation, in: *Public History Weekly* 2017(9).
- Dederich, M. (2017). Ethische Aspekte der Forschung an Menschen mit geistiger Behinderung, in: *Teilhabe* 56(1), S. 4–10.
- Degener, T. & Witzmann, F. (2023). Der Kampf um die UN Behindertenrechtskonvention. Ein steiniger Weg zu inklusiver Freiheit und inklusiver Gleichheit, in: *Zeitschrift für Disability Studies* 2023(2), S. 1–26.
- Degner, B. (2020a). Leichte Sprache und Visualisierung, in: S. Barsch, B. et al. (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 375–384.
- Degner, B. (2020b). Planung inklusiven Geschichtsunterrichts, in: S. Barsch, B. et al. (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 323–337.
- Degner, B. & Seidenfuß, M. (2020). Ohne Quellen geht es nicht! Vielleicht aber anders, in: S. Barsch, B. et al. (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 285–294.
- Degener, T. (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor, in: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 57(2), S. 200–219.
- Deile, L. (2014). Didaktik der Geschichte, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, online unter: https://zeitgeschichte-digital.de/doks/frontdoor/deliver/index/docId/232/file/docupedia_deile_didaktik_v1_de_2014.pdf (zuletzt aufgerufen am 27.09.2024).
- Delamont, S. (2009). The Only Honest Thing: Autoethnography, Reflexivity and Small Crises in Fieldwork, in: *Ethnography and Education* 4(1), S. 51–63.
- Department of Justice. (2010). *ADA Standards for Accessible Design*, online unter: <https://www.ada.gov/law-and-regs/design-standards/> (zuletzt aufgerufen am 23.09.2024).
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. (2013). *Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99). Intelligenzstörung (F70-F79)*, online unter: <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2013/bloc-k-f70-f79.htm> (zuletzt aufgerufen am 23.09.2024).
- Deutsches Institut für Menschenrechte. (2023). *National CRPD Monitoring Mechanism. Pre-List of Issues on Germany*, online unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/2._und_3._Staaten

- bericht/CRPD_State_Report_DEU_2_3_LOIPR_DIMR.pdf (zuletzt aufgerufen am 23.09.2024).
- Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e. V. (2020). *Forschungsethische Fragen im Kontext sogenannter geistiger und/oder mehrfacher Behinderung. Ein Reflexionspapier der DIFGB*, Leipzig: Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e. V.
- Digital Inquiry Group. (o. J.). *History Lessons. Reading Like a Historian*, online unter: <https://inquirygroup.org/history-lessons> (zuletzt aufgerufen am 26.08.2024).
- Digitale Barrierefreiheit. (o. J.). *Barrierefreie Grafik-Gestaltung für Print und Digital*, online unter: <https://www.netz-barrierefrei.de/wordpress/visuelle-text-gestaltung/> (zuletzt aufgerufen am 28.08.2014).
- Dillon, M. & Holburn, S. (2003). Preserving Oral Histories: Example of the Institutional Experience, in: *Ment Retard* 41(2), S. 130–132.
- Ding, J., Keagan-Bull, R. & Tuffrey-Wijne, I. (2024). It Is Up to Healthcare Professionals to Talk to Us in a Way that We Can Understand: Informed Consent Processes in People With an Intellectual Disability, in: *BMJ Quality & Safety* 33, S. 277–279.
- Dodd, J. (1997). *Idealism and Corporeity: An Essay on the Problem of the Body in Husserl's Phenomenology*, Dordrecht u. a.: Kluwer Academic Publishers.
- Döring, N. (2023⁶). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, Berlin: Springer.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015⁶). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*, Marburg: Dr. Dresing & Pehl GmbH.
- Drie, J. van. (2005, unveröffentlichte Dissertation). *Learning About the Past With New Technologies. Fostering Historical Reasoning in Computer-Supported Collaborative Learning*.
- Drie, J. van & Boxtel, C. van. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past, in: *Educational Psychology Review* 20(2), S. 87–110.
- Düver, J. (2019). *Leichte Sprache als funktionale Varietät der Verständlichkeit. Eine empirische Studie zum Wortschatz und zur Verständlichkeit von Synonyma und Metaphern*, Kiel: Selbstverlag.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2019²). *Geschichte der Sonderpädagogik: Eine Einführung*, München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ercikan, K. & Seixas, P. (2015). Issues in Designing Assessments of Historical Thinking, in: *Theory Into Practice* 54(3), S. 255–262.
- Erdsiek-Rave, U. (2011²). Zwischen Integration und Inklusion: Die Situation in Deutschland, in: R. Wernstedt & M. John-Ohnesorg (Hrsg.): *Inklusive Bildung: Die UN-Konvention und ihre Folgen*, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 39–48.
- Espin, C. A. et al. (2007). History as Narrative: The Nature and Quality of Historical Understanding for Students With LD, in: *Journal of Learning Disabilities* 40(2), S. 174–182.
- Eszter Morgan, K. (2021). Wie eine deutsche Lerngruppe mit den traumatischen Erinnerungen von Shoah-Zeitzeug_innen umgeht, in: C. Kühberger (Hrsg.): *Ethnographie und Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 136–160.

- EuroClio. (o. J.). *Mission and Vision*, online unter: <https://euroclio.eu/association/mission-and-vision/> (zuletzt aufgerufen am 25.08.2024).
- Fachbereichstag Heilpädagogik. (2017). *Überlegungen zur Forschungsethik in der Heilpädagogik*, online unter: <https://fbt-hp.de/wp-content/uploads/2017/12/FBTag-HP-Forschungsethik-in-der-Heilp%C3%A4dagogischen-Forschung-Stand-2017-11-08.pdf> (zuletzt aufgerufen am 23.09.2024).
- Felder, M. (2018). Schulische Inklusion in den USA und deren mögliche Bedeutung für Deutschland, in: A. Leonhardt & M. Pospischil (Hrsg.): *Internationale Ansätze zur schulischen Inklusion*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 189–204.
- Fenn, M. & Zülsdorf-Kersting, M. (Hrsg.). (2023a). *Geschichts-Didaktik: Praxishandbuch für den Geschichtsunterricht*, Berlin: Cornelsen.
- Fenn, M., & Zülsdorf-Kersting, M. (2023b). Historisches Denken, historisches Wissen, historische Kompetenzen, in: M. Fenn & M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): *Geschichts-Didaktik: Praxishandbuch für den Geschichtsunterricht*, Berlin: Cornelsen, S. 11–53.
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. A. & Okolo, C. M. (2007). Students' Misconceptions About U.S. Westward Migration, in: *Journal of Learning Disabilities* 40(2), S. 145–153.
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. A. & Okolo, C. M. (2005). Misconceptions About History: Reflections on Teaching for Historical Understanding in an Inclusive Fifth-Grade Classroom, in: T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Hrsg.): *Advances in Learning and Behavioral Disabilities Vol. 18*, Oxford: Elsevier Science/JAI Press, S. 261–299.
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. D. & Okolo, C. M. (2001). Teaching for Historical Understanding in Inclusive Classrooms, in: *Learning Disability Quarterly* 24(1), S. 59–71.
- Ferretti, R. P. & Okolo, C. M. (1996). Authenticity In Learning: Multimedia Design Projects in the Social Studies for Students With Disabilities, in: *Journal of Learning Disabilities* 29(5), S. 450–460.
- Fielding, N. & Fielding, J. (1986). *Linking Data*, Beverly Hills u.a.: SAGE Publications.
- Fine, M. & Asch, A. (1988). Disability Beyond Stigma: Social Interaction, Discrimination, and Activism, in: *Journal of Social Issues* 44(1), S. 3–21.
- Fischer, E. (2008). *Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Entwurf einer subjekt- und bedarfsorientierten Didaktik*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fischer, M., Gondek, H.-D. & Liebsch, B. (Hrsg.). (2001). *Vernunft im Zeichen des Fremden: Zur Philosophie von Bernhard Waldenfels*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Flick, U. (2011³). *Triangulation: Eine Einführung*, Wiesbaden: VS Verlag.
- Fokken, S. (2024). Wir suchen doch Fachkräfte, hier wären welche, in: *Spiegel*, online unter: <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/juergen-dusel-inklusion-ist-nicht-nice-to-have-sondern-geltendes-recht-a-1fb6542f-9c1a-4591-be3e-939a62998fb4> (zuletzt aufgerufen am 24.09.2024).
- Fontana, J. L., Scruggs, T. & Mastropieri, M. A. (2007). Mnemonic Strategy Instruction in Inclusive Secondary Social Studies Classes, in: *Remedial and Special Education* 28(6), S. 345–355.
- Fornefeld, B. (Hrsg.). (2008). *Menschen mit komplexer Behinderung: Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik*, München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Forsa. (2020). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland. Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern*, online unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/

- Service/Meinungsumfragen/2020-11-04_forsa-Inklusion_Text_Bund.pdf (zuletzt aufgerufen am 24.09.2024).
- Frisch, M. H. (1990). *A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*, Albany: State University of New York Press.
- Fröhlich, A. et al. (Hrsg.). (2017²). *Schwere und mehrfache Behinderung – Interdisziplinär*, Oberhausen: Athena.
- Frohn, J. et al. (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fuchs, M. et al. (2010). *Forschungsethik: Eine Einführung*, Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Fuchs, T. (2012). Das Gedächtnis des Leibes, in: *Loccumer Pelikan* 22(3), S. 103–106.
- Galla, A. (2013). El museo inclusivo, in: *Revista de la Subdirección General de Museos Estatale* 9, S. 40–53.
- Gardner, H. (2005⁴). *Abschied vom IQ: Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Garibay, C. & Huerta Migus, L. (2014). *The Inclusive Museum: A Framework for Sustainable and Authentic Institutional Change*, online unter: <https://higherlogicdownload.s3.amazonaws.com/ASTC/a6c0f3de-e0b1-4198-8ab7-01cee4a55b00/UploadedImages/CCLI%20Framework%20for%20Inclusion%20Paper.pdf> (zuletzt aufgerufen am 23.08.2024).
- Gautschi, P. et al. (2016). *Diagnostik: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 1/2016*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz. (o. J.). *Dauerausstellung »Die Besprechung am Wannsee und der Mord an den europäischen Jüdinnen und Juden«*, online unter: <https://www.ghwk.de/de/ausstellung/dauerausstellung> (zuletzt aufgerufen am 25.08.2024).
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, New York: Basic Books.
- Geimer, A. (2011). Performance Ethnography und Autoethnography: Trend, Turn oder Schisma in der qualitativen Forschung?, in: *Zeitschrift für qualitative Sozialforschung* 12 (2), S. 299–320.
- George, U. (2013). Die eigene Geschichte formulieren. Menschen mit Lernschwierigkeiten als Akteure der Erinnerungskultur, in: H.-W. Schmuhl, U. Winkler & A. Lob-Hüdepohl (Hrsg.): *Welt in der Welt. Heime für Menschen mit geistiger Behinderung in der Perspektive der Disability History* Stuttgart: Kohlhammer, S. 73–86.
- George, U. (2009). Bildung als Empowerment – Menschen mit Lernschwierigkeiten als Akteure historisch-politischer Bildung. Theoretische Überlegungen zu einem Angebot in der Gedenkstätte Hadamar, in: *lernen konkret* 28, S. 14–18.
- George, U. (2008). *Kollektive Erinnerung bei Menschen mit geistiger Behinderung: Das kulturelle Gedächtnis des nationalsozialistischen Behinderten- und Krankenmordes in Hadamar. Eine erinnerungssoziologische Studie*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- George, U. & Göhling, S. (Hrsg.). (2008²). *Was geschah in Hadamar in der Nazizeit? Ein Katalog in leichter Sprache*, Kassel: Verein zur Förderung der Gedenkstätte Hadamar.
- George, U. & Winter, B. (2005). Wir erobern uns unsere Geschichte. Menschen mit Behinderungen arbeiten in der Gedenkstätte Hadamar zum Thema NS-»Euthanasie«-Verbrechen, in: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 56, S. 55–62.
- Gersten, R. et al. (2006). Eyes on the Prize: Teaching Complex Historical Content to Middle School Students with Learning Disabilities, in: *Exceptional Children* 72(3), S. 264–280.

- Gibbons, P. & Hammond, J. (2007). Putting Scaffolding to Work: The Contribution of Scaffolding in Articulating ESL Education, in: *Prospect* 20, S. 6–30.
- Glaser, C. et al. (1999). A Description of the Impact of Multimedia Anchored Instruction on Classroom Interactions, in: *Journal of Special Education Technology* 14(2), S. 27–43.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (5. paperback print), New Brunswick: Aldine Transaction.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967¹¹). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, New Brunswick: Aldine Transaction.
- Goeke, S. (2016). Zum Stand, den Ursprüngen und zukünftigen Entwicklungen gemeinsamen Forschens im Kontext von Behinderung, in: T. Buchner, O. Koenig, & S. Schuppener (Hrsg.): *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 37–53.
- Goeke, S. & Terfloth, K. (2006). Inklusiv forschen – Forschung inklusive, in: A. Platte, S. Seitz & K. Terfloth (Hrsg.): *Inklusive Bildungsprozesse*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 43–54.
- Goffman, E. (1968). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Harmondsworth: Penguin Books.
- Gollin, K. & Nitsche, M. (2019). Schreibprozesse in Geschichte, in: M. Waldis & B. Ziegler (Hrsg.): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung »geschichtsdidaktik empirisch 17«*, Bern: hep, S. 218–231.
- Gómez-Carrasco, C. et al. (2022). A Review of Literature on History Education: An Analysis of the Conceptual, Intellectual and Social Structure of a Knowledge Domain (2000–2019), in: *European Journal of Education* 57(3), S. 497–511.
- Goodey, C. F. (2011). *A History of Intelligence and »Intellectual Disability«: The Shaping of Psychology in Early Modern Europe*, Farnham: Ashgate.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – a Critical Analysis of Research on Inclusive Education, in: *European Journal of Special Needs Education* 29(3), S. 265–280.
- Grannemann, K., Oleschko, S. & Kuchler, C. (Hrsg.). (2018). *Sprachbildung im Geschichtsunterricht: Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache*, Münster: Waxmann.
- Greiner, L. (2015). Was wurde aus Henri, der nicht aufs Gymnasium durfte?, in: *Spiegel*, online unter: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/henri-mit-down-syndrom-besucht-jetzt-eine-realschule-a-1032911.html> (zuletzt aufgerufen am 24.09.2024).
- Gupta, A. (Hrsg.). (2002). *Anthropological Locations: Boundaries and Grounds of a Field Science*, Berkeley: University of California Press.
- Gutermuth, S. (2020). *Leichte Sprache für alle? Eine zielgruppenorientierte Rezeptionsstudie zu Leichter und Einfacher Sprache*, Berlin: Frank & Timme Verlag.
- Handro, S. (2023). Sprache im Geschichtsunterricht, in: M. Zülsdorf-Kersting & M. Fenn (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für den Geschichtsunterricht*, Berlin: Cornelsen, S. 197–216.
- Handro, S. (2020). Sprache und Diversität im Geschichtsunterricht, in: S. Barsch et al. (Hrsg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 93–116.
- Handro, S. (2015). Sprache(n) und historisches Lernen: Zur Einführung, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14E(1), S. 5–24.

- Handro, S. & Schönemann, B. (Hrsg.). (2022). *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Forschungsperspektiven und -befunde*, Münster: LIT Verlag.
- Hänsel, D. (1974). *Die »physiologische Erziehung« der Schwachsinnigen: Edouard Séguin (1812–1880) und sein Konzept einer medizinischen Pädagogik*, Freiburg i. Br.: Schulz.
- Hardie, E. & Tilly, L. (2012). *An Introduction to Supporting People with Learning Disability*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Harniss, M. K., Caros, J. & Gersten, R. (2007). Impact of the Design of U.S. History Textbooks on Content Acquisition and Academic Engagement of Special Education Students: An Experimental Investigation, in: *Journal of Learning Disabilities* 40(2), S. 100–110.
- Harniss, M. K. et al. (1994). Content Organization and Instructional Design Issues in the Development of History Texts, in: *Learning Disability Quarterly* 17(3), S. 235–248.
- Hasberg, W. (2015). « ... Ergo sum! » Subjektivität historischen Denkens und der Umgang mit Häretikern, in: H. Ammerer, T. Hellmuth & C. Kühberger (Hrsg.): *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 149–194.
- Haug, P. (2017). Understanding Inclusive Education: Ideals and Reality, in: *Scandinavian Journal of Disability Research* 19(3), S. 206–217.
- Hauser, M. (2020). *Qualität und Güte im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten: Entwurf und Diskussion von Qualitätskriterien Partizipativer und Inklusiver Forschung*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heimerl, T. (2019²). Der Leib Christi und der Körper der Christen: Körper und Leib als zentrale Problemzonen des Christentums, in: E. Alloa et al. (Hrsg.): *Leiblichkeit: Geschichte und Aktualität eines Konzepts*, Tübingen: Mohr Siebeck, S. 166–182.
- Heisig, K. (2018). Bundesländerunterschiede im Förderschulsystem, in: *ifo Dresden* 25(5), S. 10–16.
- Helbig, M. & Steinmetz, S. (2021). Keine Meritokratie im Förderschulsystem? Zum Zusammenhang von demografischer Entwicklung, lokalen Förderschulstrukturen und der Wahrscheinlichkeit, eine Förderschule zu besuchen, in: *Zeitschrift Für Soziologie* 50 (3–4), S. 241–258.
- Hellmuth, T., Ottner-Diesenberger, C. & Preisinger, A. (2021). Das »weite Feld« der Subjektorientierung. Eine Einleitung, in: T. Hellmuth, C. Ottner-Diesenberger & A. Preisinger (Hrsg.): *Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 5–12.
- Helmle, K.-S. (2017). *Leichte Sprache: Ein Überblick für Übersetzer*, Berlin: BDÜ Fachverlag.
- Henke-Bockschatz, G. (2016⁵). Forschend-entdeckendes Lernen, in: U. Mayer et al. (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 15–29.
- Hermes, V. (2022). *Psychologie für die Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Hernández-Ramos, P. & De La Paz, S. (2009). Learning History in Middle School by Designing Multimedia in a Project-Based Learning Experience, in: *Journal of Research on Technology in Education* 42(2), S. 151–173.
- Hertje, V. (2015). *Geschichte an Stationen 9–10: Materialien zur Einbindung und Förderung lernschwacher Schüler*, Augsburg: Auer Verlag.

- Herzmann, P. & König, J. (2023). *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium: Zugänge und Perspektiven forschenden Lernens*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heuer, C. (2020). Die Kategorie der Klasse im Diskurs der Geschichtsdidaktik, in: S. Barsch et al. (Hrsg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 135–145.
- Heusner, J., Roemer, A. & Schäper, S. (2022). Einwilligung von Menschen mit geistiger Behinderung als Befähigungsprozess – Konsequenzen für die Teilhabeforschung, in: G. Wansing, M. Schäfers & S. Köbsell (Hrsg.): *Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes*, Wiesbaden: Springer, S. 321–346.
- Himmelrath, A. (2021). Schwierige Schüler werden offenbar vermehrt als »geistig behindert« etikettiert, in: *Spiegel*, online unter: <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/inklusion-schwierige-schueler-werden-offenbar-vermehrt-als-geistig-behindert-etikettiert-a-e432c76b-d9e5-49d6-922f-375a1b9a96ec> (zuletzt aufgerufen am 24.09.2024).
- Hirschberg, M. (2022). Modelle von Behinderung in den Disability Studies, in: A. Waldschmidt (Hrsg.): *Handbuch Disability Studies*, Wiesbaden: Springer, S. 93–108.
- Historical Association. (2024). *Disability History Resources*, online unter: <https://www.history.org.uk/secondary/resource/10852/disability-history-resources> (zuletzt aufgerufen am 24.09.2024).
- Hodel, J. Waldis, M., Zülsdorf-Kersting, M. & Thünemann, H. (2013). Schülernarrationen als Ausdruck historischer Kompetenz, in: *Zeitschrift für Gesellschaftswissenschaften 4*, S. 121–145.
- Hoffrogge, J. M., Schlutow, M. & Twickler, M. (Hrsg.). (2021). *Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft: Festschrift für Bernd Schönemann zum 65. Geburtstag*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hopf, C. & Schmidt, C. (Hrsg.). (1993). *Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen: Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema*, Hildesheim: Institut für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim.
- Horner-Johnson, W. & Bailey, D. (2013). Assessing Understanding and Obtaining Consent From Adults With Intellectual Disabilities for a Health Promotion Study: Assessing and Understanding Obtaining Consent, in: *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities 10*(3), S. 260–265.
- Hues, H. (2014). *Kluft am Kap: Geschichtsunterricht nach der Apartheid*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Hues, H. (2021). Ethnographische Perspektiven in der Lehrplanforschung. Beispiel Südafrika, in: C. Kühberger (Hrsg.): *Ethnographie und Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 82–101.
- Hulgin, K. M. & Drake, B. M. (2011). Inclusive Education and the *No Child Left Behind Act*: Resisting entrenchment, in: *International Journal of Inclusive Education 15*(4), S. 389–404.
- Humphrey, J. C. (2000). Researching Disability Politics, Or, Some Problems with the Social Model in Practice, in: *Disability & Society 15*(1), S. 63–85.
- Husserl, E. (2023). *Einleitung in die Phänomenologie: Vorlesung 1912*, Leuven: Springer.
- Husserl, E. & Held, K. (2021). *Phänomenologie der Lebenswelt*, Ditzingen: Reclam.

- Jeismann, K.-E. (2000). »Geschichtsbewußtsein« als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts, in: K.-E. Jeismann (Hrsg.): *Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung*, Paderborn u. a.: Schöningh, S. 46–72.
- Jeismann, K.-E. (1988). Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdiaktik, in: G. Schneider (Hrsg.): *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen*, Pfaffenweiler: Centaurus Verlag, S. 1–24.
- Jeismann, K.-E. (1980). »Geschichtsbewusstsein«. Überlegungen zu einer zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdiaktik, in: H. Süßmuth (Hrsg.): *Geschichtsdiaktische Positionen. Bestandaufnahme und Neuorientierung*, Paderborn u. a.: Schöningh, S. 179–222.
- Jeismann, K.-E. (1978). Didaktik der Geschichte: Das spezielle Bedingungsfeld des Geschichtsunterrichts, in: G. C. Behrmann, K.-E. Jeismann & H. Süßmuth (Hrsg.): *Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts*, Paderborn: Schöningh, S. 50–76.
- Jeismann, K.-E. (1977). Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart, in: E. Kosthorst (Hrsg.): *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 9–33.
- Jürgens, S. & Uhle, V. (2012). Leichte Sprache und andere Komponenten der Verständnissförderung, in: C. Nolte & S. Kinzler (Hrsg.): *Wissenschaft für Alle: In Ausstellungen barrierefrei präsentieren am Beispiel LeibEigenschaften*, Kiel: Solivagus Verlag, S. 127–134.
- Kaur, A. & Guan, Y. (2018). Phantom Limb Pain: A Literature Review, in: *Chinese Journal of Traumatology* 21(6), S. 366–368.
- Keeley, C. (2015). Qualitative Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung. Notwendigkeit und methodische Möglichkeiten zur Erhebung subjektiver Sichtweisen unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse von Menschen mit geistiger Behinderung, in: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 66(3), S. 108–119.
- Keeley, C. et al. (2019). Partizipativ forschen mit komplexem Unterstützungsbedarf, in: *Teilhabe* 58(3), S. 96–102.
- Kellermann, G. (2014). Leichte Sprache und Einfache Sprache – Versuch einer Definition, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 64(9–11), S. 7–10.
- Kenny, N., Doyle, A. & Horgan, F. (2023). Transformative Inclusion: Differentiating Qualitative Research Methods to Support Participation for Individuals With Complex Communication or Cognitive Profiles, in: *International Journal of Qualitative Methods* 22.
- Klemm, K. (2020). *Bildungspolitische Strategien inklusiver Bildung in Deutschland. Expertise im Auftrag des AFET*, Essen: Bundesverband für Erziehungshilfe e. V.
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule: Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K., Preuss-Lausitz, U. & Weishaupt, H. (2020). *Steuerung von personellen Ressourcen an Schulen im Kontext von sozialer Ungleichheit und Inklusion*, Frankfurt a. M.: Gewerkschaft, Erziehung und Wissenschaft.
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie, in: *Sozialer Sinn* 2(1), S. 123–141.

- Knoblauch, H. & Vollmer, T. (2022). Fokussierte Ethnographie, in: A. Pofertl & N. Schröer (Hrsg.): *Handbuch Soziologische Ethnographie*, Wiesbaden: Springer, S. 353–366.
- Köbsell, S. (2023). Auf dem Weg zu Selbstbestimmung und Gleichberechtigung: Eine kurze Geschichte der deutschen Behindertenrechtsbewegung, in: *Zeitschrift für Disability Studies* 2023(2).
- Köck, P. (2000). *Handbuch der Schulpädagogik für Studium–Praxis–Prüfung*, Donauwörth: Auer.
- Kölbl, C. (2004). *Geschichtsbewusstsein im Jugendalter: Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung*, Bielefeld: Transcript.
- Körber, A. (2020). Inklusive Geschichtskultur. Ansprüche und Bestimmungsfaktoren, in: S. Barsch et al. (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 250–258.
- Körber, A. (2017). *Kompetenzen historischen Denkens revisited. Das FUER-Modell historischer Kompetenzen vor dem Hintergrund von zehn Jahren Kompetenzdebatte in der Geschichtsdidaktik* [Keynote], Eichstätt: Geschichtsdidaktik-Tagung Eichstätt.
- Körber, A. et al. (2020). Inklusives Geschichtslernen via Scaffolding von Aufgaben, in: S. Barsch, B. et al. (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 405–423.
- Köster, M. (2023). Wie lässt sich Geschichtsunterricht beschreiben? Eine Theorie des Geschichtsunterrichts, in: M. Fenn & M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): *Geschichts-Didaktik: Praxishandbuch für den Geschichtsunterricht*, Berlin: Cornelsen, S. 98–116.
- Köster, M. (2022). Rezension zu: T. Hellmuth, C. Ottner-Diesenberger & A. Preisinger: *Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik*, in: H-Soz-Kult, online unter: <https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-116897> (zuletzt aufgerufen am 24.09.2024).
- Köster, M. (2021). Explorative Feldbeobachtung als ethnographischer Zugang zu den historischen Orientierungen und Sinnbildungsprozessen von Live-Action-Rollenspielen, in: C. Kühberger (Hrsg.): *Ethnographie und Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 161–179.
- Köster, M. (2016). Methoden empirischer Sozialforschung aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Einleitung und Systematisierung, in: H. Thünemann & M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 9–62.
- Kracauer, S. (1952). The Challenge of Qualitative Content Analysis, in: *Public Opinion Quarterly* 16, S. 631–642.
- Krause, S. (2017). Rezension zu: B. Völkel: *Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte*, in: H-Soz-Kult, online unter: <https://mein.clio.clio-online.de/open/pdf/publicationreview/reb-26157/> (zuletzt aufgerufen am 24.09.2024).
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*, Los Angeles: SAGE Publications.
- Kristensen, S. (2019²). Maurice Merleau-Ponty I – Körperschema und leibliche Subjektivität, in: E. Alloa et al. (Hrsg.): *Leiblichkeit: Geschichte und Aktualität eines Konzepts*, Tübingen: Mohr Siebeck, S. 23–36).
- Kuckartz, U. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse: Von Kracauers Anfängen zu heutigen Herausforderungen, in: *Forum Qualitative Sozialforschung* 20(3), Art. Nr. 12.

- Kuckartz, U. (2018⁴). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Kühberger, C. (2024). *Das undisziplinierte Kinderzimmer: Ethnographische Erkundungen zur Geschichtskultur im Privaten*, Göttingen: Wallstein Verlag.
- Kühberger, C. (Hrsg.). (2021a). *Ethnographie und Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Kühberger, C. (2021b). Geschichtsdidaktik im Ruderboot? Ethnographische Zugänge für die empirische Forschung, in: C. Kühberger (Hrsg.): *Ethnographie und Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 11–63.
- Kühberger, C. (2015). Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik, in: H. Ammerer, T. Hellmuth, & C. Kühberger (Hrsg.): *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 13–47.
- Kühberger, C. & Barsch, S. (2020). Lernsettings für einen inklusiven Geschichtsunterricht. Zugänge für diversitätssensibles und individuelles historisches Lernen, in: S. Barsch et al. (Hrsg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 297–310.
- Kühberger, C. & Schneider-Reisinger, R. (2020). Subjektorientierung, in: S. Barsch et al. (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 27–36.
- Kühberger, C. & Schneider, R. (Hrsg.). (2016). *Inklusion im Geschichtsunterricht: Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kühberger, C. & Windischbauer, E. (2013²). *Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht: Offenes Lernen in Theorie und Praxis*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Geschichte.
- Kuhlmann, A. (2003). Schmerz als Grenze der Kultur. Zur Verteidigung der Normalität, in: P. Lutz, Aktion Mensch, & Deutsches Hygiene-Museum Dresden (Hrsg.): *Der (im-) perfekte Mensch: Metamorphosen von Normalität und Abweichung*, Köln: Böhlau Verlag, S. 121–127.
- Kultusministerkonferenz. (2011). *Inklusion – Gemeinsames Leben und Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20. 10. 2011*, online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 27.09.2024).
- Kwame Harrison, A. (2018). *Ethnography. Understanding Qualitative Research*, New York: Oxford University Press.
- Landis, R. & Koch, G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data, in: *Biometrics* 33, S. 159–174.
- Lange, K. (2011). *Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lern-Forschung*, Münster: LIT Verlag.
- Lange, V. (2017). *Inklusive Bildung in Deutschland. Ländervergleich*, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Langenau, L. (2015). Werden tausend Schüler dümmer, weil Henri da sitzt?, in: *Süddeutsche Zeitung*, online unter: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/kampf-fuer-inklusion-werden-tausend-schueler-duemmer-weil-henri-da-sitzt-1.2493888> (zuletzt aufgerufen am 27.09.2024).

- Langner, A. (2018). Vorwort, in: A. Langner (Hrsg.): *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 9–12.
- Lasch, A. (2017). Zum Verständnis morphosyntaktischer Merkmale in der funktionalen Varietät ›Leichte Sprache‹, in: B. Block, U. Fix & D. Lange (Hrsg.): »Leichte Sprache« im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung, Berlin: Frank & Timme, S. 275–299.
- Lee, P. & Ashby, R. (2009). Progression in Historical Understanding Among Students Ages 7–14, in: P. N. Stearns (Hrsg.): *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, New York: New York Univ. Press, S. 199–222.
- Lee, P., Ashby, R. & Dickinson, A. (1993). *Progression in Children's Ideas about History. Project CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches: 7 to 14). Draft*, Liverpool: Annual Conference of the British Research Association.
- Lee, P. & Chapman, A. (2019²). Fused Horizons? UK Research into Students' Second-Order Ideas in History: A Perspective from London, in: M. Köster, H. Thünemann & M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): *Researching History Education: International Perspectives and Disciplinary Traditions*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 199–225.
- Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R. (1996). Project Chata: Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3. Children's Understanding of »Because« and the Status of Explanation in History, in: *Teaching History* 82, S. 6–11.
- LeISA. (o. J.). *Informationen zum Projekthintergrund*, online unter: <https://research.uni-leipzig.de/leisa/> (zuletzt aufgerufen am 28.08.2024).
- Leonardi, M. et al. (2022). 20 Years of ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health: Uses and Applications around the World, in: *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19(18), Art. Nr. 11321.
- Lévesque, S. (2009). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*, Toronto: University of Toronto Press.
- Lévesque, S. & Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications, in: S. A. Metzger & L. M. Harris (Hrsg.): *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Hoboken: Wiley-Blackwell, S. 119–148.
- Lingelbach, G. (2019). Stand der Forschung, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 70(1), S. 5–21.
- Lingelbach, G. & Schlund, S. (2014). Disability History, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, online unter: https://docupedia.de/zg/Disability_History (zuletzt aufgerufen am 27.09.2024).
- Logtenberg, A. (2012). *Questioning the Past: Student Questioning and Historical Reasoning*, Amsterdam: University of Amsterdam.
- Loman, S. L., Strickland-Cohen, M. K. & Walker, V. L. (2018). Promoting the Accessibility of SWPBIS for Students With Severe Disabilities, in: *Journal of Positive Behavior Interventions* 20(2), S. 113–123.
- Lomas, T. (1992). *Teaching and Assessing Historical Understanding*, London: Historical Association.
- Louvre. (o. J.). *Virtual Tours*, online unter: <https://www.louvre.fr/en/online-tours> (zuletzt aufgerufen am 25.08.2024).
- Lücke, M. (2020). Gender – Geschichte lernen in einer männlichen Disziplin, in: S. Barsch, et al. (Hrsg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 159–167.

- Lücke, M. (2012). Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik, in: M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 136–146.
- Lücke, M. & Zündorf, I. (2018). *Einführung in die Public History*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maaß, C. (2020). *Easy Language – Plain Language – Easy Language Plus*, Berlin: Frank & Timme.
- MacArthur, C. A., Ferretti, R. P. & Okolo, C. M. (2002). On Defending Controversial Viewpoints: Debates of Sixth Graders About the Desirability of Early 20th-Century American Immigration, in: *Learning Disabilities Research & Practice* 17(3), S. 160–172.
- Magris, M. & Ross, D. (2015). Barrierefreiheit auf Webseiten von Gebietskörperschaften: Ein Vergleich zwischen Deutschland, Italien und den Niederlanden, in: *trans-kom* 8(1), S. 8–39.
- Mähler, C. (2007). Arbeitsgedächtnisfunktionen bei lernbehinderten Kindern und Jugendlichen, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 39(2), S. 97–106.
- Manning, C. (2010). ›My memory’s back!‹ Inclusive learning disability research using ethics, oral history and digital storytelling, in: *British Journal of Learning Disabilities* 38 (3), S. 160–167.
- Markowetz, R. (2008²). Geistige Behinderung in soziologischer Perspektive, in: E. Fischer (Hrsg.): *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung: Sichtweisen – Theorien – Aktuelle Herausforderungen*, Oberhausen: ATHENA-Verlag, S. 238–291.
- Marshak, L., Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2011). Curriculum Enhancements in Inclusive Secondary Social Studies Classrooms, in: *Exceptionality* 19(2), S. 61–74.
- Martínez-Hita, M., Gómez-Carrasco, C. J. & Miralles-Martínez, P. (2022). Estudio comparativo sobre la presencia del pensamiento histórico en los currículos educativos de diferentes países, in: *Revista Electrónica Educare* 26(2), S. 1–19.
- Masters, J. (1995). The History of Action Research, in: I. Hughes (Hrsg.): *Action Research Electronic Reader*, University of Sydney, online unter: http://www.fionawangstudio.com/ddcontent/Web/action_research/readings/Masters_1995_history%20of%20action%20research.pdf (zuletzt aufgerufen am 27.09.2024).
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. (1989). Constructing More Meaningful Relationships: Mnemonic Instruction for Special Populations, in: *Educational Psychology Review* 1, S. 83–111.
- Mayer, U., Pandel, H.-J. & Schneider, G. (Hrsg.). (2016⁵). *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Mayring, P. (2023⁷). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2022¹³). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016⁶). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (1995²). Qualitative Inhaltsanalyse, in: U. Flick et al. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, Weinheim: Beltz, S. 209–213.

- McLean, P. (2023). *Mündigkeit in der historischen Bildung: Eine Untersuchung über Gründe, sich kritisch mit Geschichte zu befassen*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Menschen mit Behinderungen in der DDR (o.J.). Unterrichtsmaterial, online unter: <https://behinderung-ddr.de/unterrichtsmaterial> (zuletzt aufgerufen am 27.09.2024).
- Mensh, E. & Mensh, H. (1991). *The IQ Mythology: Class, Race, Gender, and Inequality*, Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Menze, L. et al. (2021). Jugendliche aus Förderschulen mit Schwerpunkt »Lernen«. Schwieriger Übergang in Ausbildung und Arbeitsmarkt, in: *IAB-Kurzbericht. Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 22*, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, S. 1–12.
- Merleau-Ponty, M. & Böhm, R. (2010⁶). *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin: de Gruyter.
- Mesdag, T. & Hitzel, E. (2008). Sage mir, wie Du leben möchtest (aber bedenke, was ich hören will!), in: T. Mesdag, U. Pffor & C. Gaedt (Hrsg.): *Phänomen geistige Behinderung: Ein psychodynamischer Verstehensansatz*, Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 169–188.
- Metzler, I. (2016). *Fools and Idiots? Intellectual Disability in the Middle Ages*. Manchester: Manchester University Press.
- Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*, Wakefield: CAST Professional Publishing.
- Meyer-Hamme, J. (2023). Rezension von: M. Hensel-Grobe & H. Ochs (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik Update. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungsansätze der Early Career Researchers*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress, in: *sehpunkte 23* (15), online unter: <https://www.sehpunkte.de/2023/05/37429.html> (zuletzt aufgerufen am 27.09.2024).
- Meyer-Hamme, J. (2021). »... Und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm!« Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen, in: T. Hellmuth, C. Ottner-Diesenberger & A. Preisinger (Hrsg.): *Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 13–26.
- Mielke, P. (2021). Ethnographische Erkundungen der diskursiven Handlungsmacht von Schülerinnen und Schülern im Geschichtsunterricht, in: C. Kühberger (Hrsg.): *Ethnographie und Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 102–116.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland. (2019). *Lehrplan Geschichte. Gymnasiale Oberstufe, Leistungskurs, Hauptphase*.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur. (2016). *Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde*.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein. (2016). *Fachanforderungen Geschichte. Allgemein bildende Schulen, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II*.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2024). *Gemeinsames Gutachten zum Wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung*, online unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/kurzfassung_wissenschaftlicher_pruefauftrag_sonderpaedagogische_foerderung.pdf (zuletzt aufgerufen am 27.09.2024).

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte.*
- Mitchell, D. (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept, in: *CEPS Journal* 5(1), S. 9–30.
- Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*, London: Routledge.
- Mitteldeutscher Rundfunk. (2021). #MDR fragt: Alle Ergebnisse der Befragung »Inklusion – geglückt oder gescheitert?«, online unter: <https://www.mdr.de/nachrichten/mitmachen/mdrfragt/ergebnisse-inklusion-100.html> (zuletzt aufgerufen am 27.09.2024).
- Modena, A. (2023). School Education for Sustainable and Equal Inclusion, in: *EuroClio*, online unter: <https://euroclio.eu/projects/school-education-for-sustainable-and-equal-inclusion/> (zuletzt aufgerufen am 24.09.2024).
- Moran, D. (2012). *Husserl's Crisis of the European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Musenberg, O. et al. (Hrsg.) (2021). *Historische Bildung inklusiv: Zur Rekonstruktion, Vermittlung und Aneignung vielfältiger Vergangenheiten*, Bielefeld: Transcript.
- Musenberg, O. & Pech, D. (2010). Geschichte thematisieren – Historisch lernen, in: C. Ratz (Hrsg.): *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen*, Oberhausen: ATHENA Verlag, S. 217–240.
- Müller-Benedict, V. (1997). *Der Einsatz von Maßzahlen der Intercoder-Reliabilität in der Inhaltsanalyse*, online unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1259/ssoar-1997-muller-benedict-der_einsatz_von_mazahlen_der.pdf?sequence=1&isAllowed=y (zuletzt abgerufen am 23.08.2024).
- Navarro-Roldán, C. P. (2020). *Desarrollo del pensamiento histórico en la escuela*, Tunja: Editorial UPTC.
- Netzwerk People First Deutschland e. V. (o. J.). *Mensch zuerst. Grundsatz-Programm*, online unter: <https://mezu.kobinet-nachrichten.org/wer-sind-wir/grundsatz-programm/> (zuletzt aufgerufen am 23.08.2024).
- Neuhäuser, G. (Hrsg.). (2013⁴). *Geistige Behinderung: Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2011). *Kerncurriculum für das Gymnasium – Gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – Gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg. Geschichte*, Hannover: Unidruck.
- Nieß, M. (2016). *Partizipation aus Subjektperspektive: Zur Bedeutung von Interessenvertretung für Menschen mit Lernschwierigkeiten*, Wiesbaden: Springer.
- Nitsche, M. et al. (in press). Historische Denk- und Lernprozesse erforschen. Ein Literaturüberblick zum historischen Fragen, Umgang mit Quellen und Darstellungen, Schreiben sowie Orientieren, in: J. Ramb et al. (Hrsg.): *Theorie und Empirie – Ein unzertrennliches Paar*.
- Noll, S. & Trent, J. W. (Hrsg.). (2004). *Mental Retardation in America: A Historical Reader*, New York/London: New York University Press.
- Norddeutscher Rundfunk. (2023). #NDR fragt: Inklusion von behinderten Menschen funktioniert schlecht, online unter: https://www.ndr.de/der_ndr/presse/mitteilungen/

- NDRfragt-Inklusion-von-behinderten-Menschen-funktioniert-schlecht,pressemeldungdr24330.html (zuletzt aufgerufen am 27.09.2024).
- Norden, J. van. (2018). *Geschichte ist Bewusstsein: Historie einer geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorie*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Norden, J. van. (2013). Geschichte ist Narration, in: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 4(2), S. 20–35.
- Norwich, B. (2014). Recognising Value Tensions That Underlie Problems in Inclusive Education, in: *Cambridge Journal of Education* 44(4), S. 495–510.
- Nusbaum, L. et al. (2017). Communicating Risks and Benefits in Informed Consent for Research: A Qualitative Study, in: *Global Qualitative Nursing Research* 4, S. 1–13.
- O'Brien, P. et al. (2022). Inclusive Research and Intellectual Disabilities: Moving Forward on a Road Less Well-Travelled, in: *Social Sciences* 11(10), S. 1–14.
- Okolo, C. M. et al. (2011). The Virtual History Museum: Learning U.S. History in Diverse Eighth Grade Classrooms, in: *Remedial and Special Education* 32(5), S. 417–428.
- Okolo, C. M. et al. (2007). Web-Based History Learning Environments: Helping All Students Learn and Like History, in: *Intervention in School and Clinic* 43(1), S. 3–11.
- Okolo, C. M. & Ferretti, R. P. (2014²). History Instruction for Students with Learning Disabilities, in: H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Hrsg.): *Handbook of Learning Disabilities*, New York/London: Guilford Press, S. 463–486.
- Okolo, C. M., Ferretti, R. P. & MacArthur, C. A. (2007). Talking About History: Discussions in a Middle School Inclusive Classroom, in: *Journal of Learning Disabilities* 40(2), S. 154–165.
- Oliveira, A. R. D. P. E., Munster, M. D. A. V. & Gonçalves, A. G. (2019). Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: Uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional, in: *Revista Brasileira de Educação Especial* 25(4), S. 675–690.
- Oliver, M. (1983). *Social Work with Disabled People*, London: Macmillan.
- Olkin, R. (1999). *What Psychotherapists Should Know About Disability*, New York u. a.: Guilford Press.
- Orlikowski, A. (2019). Leib als Ausdruck oder der performative Charakter der leiblichen Existenz. Merleau-Ponty und Butler, in: M. Brinkmann, J. Türistig & M. Weber-Spanknebel (Hrsg.): *Leib – Leiblichkeit – Embodiment: Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes*, Wiesbaden: Springer, S. 123–138.
- Ortmann, M., Wilkening, J. & Zimmer, F. (2023). Tagungsbericht: History Didactics Meets Special Education, in: *H-Soz-Kult*, online unter: <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/fdkn-135802> (zuletzt aufgerufen am 27.09.2024).
- Ospina, S. et al. (2008). Taking the Action Turn: Lessons From Bringing Participation to Qualitative Research, in: P. Reason & H. Bradbury (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Action Research*, London: SAGE Publications, S. 420–434.
- Özdemir, G. & Clark, D. B. (2007). An Overview of Conceptual Change Theories, in: *EU-RASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education* 3(4), S. 351–361.
- Pandel, H.-J. (2015²). *Historisches Erzählen Narrativität im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Pandel, H.-J. (2010). *Historisches Erzählen Narrativität im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Pandel, H.-J. (1987). Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: *Geschichtsdidaktik. Probleme, Projekte, Perspektiven 12*, S. 130–142.
- Peck, C. L. & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps, in: *Canadian Journal of Education 31*(4), S. 1015–1038.
- Perry, J. (2004). Interviewing People with Intellectual Disabilities, in: E. Emerson et al. (Hrsg.): *The International Handbook of Applied Research in Intellectual Disabilities*, Chichester: John Wiley & Sons, S. 115–131.
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung: Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*, Bielefeld: Transcript.
- Piontek, A. (2017). *Museum und Partizipation: Theorie und Praxis kooperativer Ausstellungsprojekte und Beteiligungsangebote*, Bielefeld: Transcript.
- Ploder, A. & Stadlbauer, J. (2016). Strong Reflexivity and Its Critics: Responses to Auto-ethnography in the German-Speaking Cultural and Social Sciences, in: *Qualitative Inquiry 22*(9), S. 753–765.
- Pohlmann, M. (2022). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*, München: UVK Verlag.
- Powell, J. J. W. & Pfahl, L. (2008). Sonderschule behindert Chancengleichheit, in: *WZBrief Bildung 4*, S. 2–7.
- Preuss-Lausitz, U. & Klemm, K. (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen*, online unter: https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf (zuletzt aufgerufen am 24.09.2024).
- Psychiatrische Klinik Lüneburg. (o. J.-a). *Das Konzept der »Euthanasie«-Gedenkstätte Lüneburg*. online unter: <https://www.pk.lueneburg.de/gedenkstaette/konzept?u=b&cHash=c7902923886fa6f22358f6febe91f0d1> (zuletzt aufgerufen am 25.08.2024).
- Psychiatrische Klinik Lüneburg. (o. J.-b). *Neugestaltung der »Euthanasie«-Gedenkstätte*, online unter: <https://www.pk.lueneburg.de/gedenkstaette/projekte/neugestaltung> (zuletzt aufgerufen am 25.08.2024).
- Racino, J. A. (2014). Brief History of Civil Rights Movement, Disability, and Deinstitutionalization, in: J. A. Racino (Hrsg.): *Public Administration and Disability: Community Services Administration in the US*, New York: Routledge, S. 23–39.
- Rao, K., Smith, S. J. & Lowrey, K. A. (2017). UDL and Intellectual Disability: What Do We Know and Where Do We Go?, in: *Intellectual and Developmental Disabilities 55*(1), S. 37–47.
- Ratz, C. (Hrsg.). (2011). *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen*, Oberhausen: ATHENA Verlag.
- Rein, F. (2021). *Historisches Lernen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Eine Studie zur Sinnbildung durch die eigene Lebensgeschichte*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Retief, M. & Letšosa, R. (2018). Models of Disability: A Brief Overview, in: *HTS Theological Studies / Theological Studies 74*(1).

- Riegert, J. & Musenberg, O. (2017). Zur didaktischen Bedeutung Leichter Sprache im inklusiven Unterricht, in: B. M. Bock & U. Fix (Hrsg.): »*Leichte Sprache*« im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung, Berlin: Frank & Timme, S. 387–399.
- Rieth, H. J. et al. (2003). An Analysis of the Impact of Anchored Instruction on Teaching and Learning Activities in Two Ninth-Grade Language Arts Classes, in: *Remedial and Special Education* 24(3), S. 173–184.
- Rink, I. (2019). Kommunikationsbarrieren, in: C. Maaß & I. Rink (Hrsg.): *Handbuch Barrierefreie Kommunikation*, Berlin: Frank & Timme, S. 29–65.
- Ritsert, J. (1964). Zur Gestalt der Ideologie in der Populärliteratur über den Zweiten Weltkrieg, in: *Soziale Welt* 15(3), S. 244–253.
- Robinson, K. H. & Meyer, A. (2012). Doing History the Universal Design for Learning Way, in: T. E. Hall & A. Meyer (Hrsg.): *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications*, New York: Guilford Press, S. 90–105.
- Römer, K. & Malina, B. (Hrsg.). (2014³). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*, Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e.V.
- Rössel, R. (2020). Quellen für alle und von allen? Potenziale einer wissenschaftlich reflektierten Public Disability History für schulische und universitäre Lehre am Beispiel der »Quellen zur Geschichte von Menschen mit Behinderungen« (QGM), in: C. Nolte: *Dis/ability History Goes Public – Praktiken und Perspektiven der Wissensvermittlung*, Bielefeld: Transcript, S. 183–210.
- Rost, D. H. (2009). *Intelligenz: Fakten und Mythen*, Weinheim: Beltz.
- Röttgers, K. (1982). Geschichtserzählung als kommunikativer Text, in: S. Quandt & H. Süßmuth (Hrsg.): *Historisches Erzählen. Formen und Funktionen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 29–48.
- Rubio, G. & Maturana, C. (2022). La didáctica de la historia y las ciencias sociales en Chile. Trayectos disociados y formas alternativas en la enseñanza. Preguntas para una discusión, in: *Con-Ciencia Social* 5, S. 95–119.
- Rüsen, J. (2020). *Historische Sinnbildung: Grundlagen, Formen, Entwicklungen*, Wiesbaden: Springer.
- Rüsen, J. (1997⁵). Historisches Erzählen, in: K. Bergmann et al. (Hrsg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, S. 57–63.
- Saam, N. J. (2009). Modellbildung, in: S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.): *Handbuch Methoden der Organisationsforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 517–532.
- Sandkühler, T. & Bernhardt, M. (Hrsg.). (2020). *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts: Sprachliche Vielfalt und historisches Lernen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Sarroub, L. (2001). The Sojourner Experience of Yemeni American High School Students: An Ethnographic Portrait, in: *Harvard Educational Review* 71(3), S. 390–416.
- Schallenkammer, N. (2016). Offene Leitfadeninterviews im Kontext sogenannter geistiger Behinderung, in: D. Katzenbach (Hrsg.): *Qualitative Forschungsmethoden in der Sonderpädagogik*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 45–55.
- Schaumburg, M., Walter, S. & Hashagen, U. (2020). Was verstehen Lehramtsstudierende unter Inklusion? Eine Untersuchung subjektiver Definitionen, in: *Qli – Qualifizierung für Inklusion* 1(1).

- Scherr, A. (2020). Kategorie Klasse, in: S. Barsch et al. (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 117–134.
- Schmit, C. (Hrsg.) (2006). *Vortrag von Prof. Dr. A. Sander: Interdisziplinarität in einer inklusiven Pädagogik vom 12. 10. 2006*, in: ARCHIVES, online unter: <https://ances.lu/archiv/profdr-a-sander-interdisziplinaritaet-in-einer-inklusive-paedagogik/> (zuletzt aufgerufen am 27.09.2024).
- Schmuhl, H.-W. (2010). *Exklusion und Inklusion durch Sprache: Zur Geschichte des Begriffs Behinderung*, Berlin: Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft (IMEW).
- Schnell, M. W. & Heinritz, C. (2006). *Forschungsethik: Ein Grundlagen- und Arbeitsbuch mit Beispielen aus der Gesundheits- und Pflegewissenschaft*, Bern: Huber.
- School History Project. (2015). *Influence*, online unter: <https://www.schoolhistoryproject.co.uk/about-shp/influence/> (zuletzt aufgerufen am 27.09.2024).
- Schreiber, W. et al. (2006²). *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*, Neuried: Ars una.
- Schubert, K. (2013). Bürgernahe Sprachen. Überlegungen aus fach- und kommunikationswissenschaftlicher Sicht, in: *Synaps* 29, S. 48–57.
- Schuppener, S., Heusner, J., & Müller, N. A. (2020). Forschungsethische Spannungsfelder in Bezug auf Menschen mit sogenannter geistiger und / oder schwerer Behinderung. *Teilhabe*, 59(4), 147–152.
- Schuster, H. (2019). *Methodenlernen differenziert. Band 3: Neuere und Zeitgeschichte (Klasse 9–10)*, Braunschweig: Westermann.
- Schuster, H. (2018). *Methodenlernen differenziert. Band 2: Mittelalter bis Französische Revolution: (Klasse 7–8)*, Braunschweig: Westermann.
- Schuster, H. (2015). *Methodenlernen differenziert. Band 1: Frühgeschichte bis Frühmittelalter: (Klasse 5–6)*, Braunschweig: Westermann.
- Schweber, S. (2007). Donning Wigs, Divining Feelings, and Other Dilemmas of Doing Research in Devoutly Religious Contexts, in: *Qualitative Inquiry* 13(1), S. 58–84.
- Séguin, E. (1907). *Idiocy and Its Treatment: By the Physiological Method*, Albany: Press of Brandow Printing Co.
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking, in: *Educational Philosophy and Theory* 49(6), S. 593–605.
- Seixas, P. (2009). A Modest Proposal for Change in Canadian History Education, in: *Teaching History* 137(4), S. 26–30.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, Toronto: Nelson Education.
- Shakespeare, T. & Michalko, R. (2003). The Difference That Disability Makes, in: *Contemporary Sociology* 32(2), 195–196.
- Shemilt, D. (1980). *History 13–16 evaluation study*, Edinburgh: Holmes McDougall.
- Shopes, L. (2003). Commentary: Shared Authority, in: *The Oral History Review* 30(1), S. 103–110.
- Siminski, P. (2003). Patterns of Disability and Norms of Participation through the Life Course. Empirical Support for a Social Model of Disability, in: *Disability & Society* 18(6), S. 707–718.
- Small, M. L. & Calarco, J. M. (2022). *Qualitative Literacy: A Guide to Evaluating Ethnographic and Interview Research*, Oakland: University of California Press.

- Soentgen, J. (1998). *Die verdeckte Wirksamkeit: Einführung in die neue Phänomenologie von Hermann Schmitz*, Bonn: Bouvier Verlag.
- Specht, R. (2017). Cartesianismus, in: J. Ritter, K. Gründer & G. Gabriel (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Basel: Schwabe AG Verlag, online unter: https://www.schwabeonline.ch/schwabe-xaveropp/elibrary/start.xav?qn=%24%24%24OpenURL%24%24%24&id=doi%3A10.24894%2FHWP%521#_elibrary_%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27verw.cartesianismus%27%5D_1729091305237 (zuletzt aufgerufen am 16.10.2024).
- Speck, O. (2018¹³). *Menschen mit geistiger Behinderung: Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung*, München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Statista Research Department. (2024). *Inklusion an Schulen: Förderquoten, Exklusionsquoten und Inklusionsquoten in Deutschland für die Schuljahre 2008/09 bis 2021/22*, online unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1262363/umfrage/foerderquote-exklusionsquote-und-inklusionsquote/> (zuletzt aufgerufen am 27.09.2024).
- Steinbrück, J. (2012). Die Rolle des Beirats, in: C. Nolte & S. Kinzler (Hrsg.): *Wissenschaft für Alle: In Ausstellungen barrierefrei präsentieren: Das Beispiel LeibEigenschaften*, Kiel: Solivagus Verlag, S. 47–53.
- Stern, E. & Neubauer, A. (2013). *Intelligenz – Große Unterschiede und ihre Folgen*, München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Sternagel, J. (2019²). Bernhard Waldenfels – Responsivität des Leibes, in: E. Alloa et al. (Hrsg.): *Leiblichkeit: Geschichte und Aktualität eines Konzepts*, Tübingen: Mohr Siebeck, S. 115–129.
- Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten. (2024). *Gedenkstätte Opfer der Euthanasie-Morde: Leichte Sprache*, online unter: <https://www.brandenburg-euthanasie-sbg.de/be-reich-leichte-sprache/> (zuletzt aufgerufen am 27.09.2024).
- Stiftung Gedenkstätte Deutscher Widerstand. (2016). *Widerstand gegen den Nationalsozialismus*, online unter: <https://www.gdw-berlin.de/leichte-sprache/themen-bereich/e/1-widerstand-gegen-den-national-sozialismus/> (zuletzt aufgerufen am 27.09.2024).
- Stoll, J. (2017). *Behinderte Anerkennung? Interessenorganisationen von Menschen mit Behinderungen in Westdeutschland seit 1945*, Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Stöppler, R. (2017²). *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung. Mit Übungsaufgaben und Online-Ergänzungen*, München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Stöppler, R. & Wachsmuth, S. (2010). *Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Eine Einführung in didaktische Handlungsfelder*, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Straatmann, L. (2023). Inklusion an Schulen: Wie Kinder »behindert« gemacht werden, in: *Das Erste*, online unter: <https://www1.wdr.de/daserste/monitor/sendungen/inklusion-154.html> (zuletzt aufgerufen am 27.09.2024).
- Streck, R., Unterkofler, U. & Reinecke-Terner, A. (2013). Das »Fremdwerden« eigener Beobachtungsprotokolle – Rekonstruktionen von Schreibpraxen als methodische Reflexion, in: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 14 (1), Art. Nr. 16.
- Strickler, J. G. & Havercamp, S. M. (2023). Evaluating an Informed Consent Process Designed to Improve Inclusion of Adults With Intellectual Disability in Research, in: *Research in Developmental Disabilities* 134, Art. Nr. 104413.
- Stringer, K. (2014). *Programming for People with Special Needs: A Guide for Museums and Historic Sites*, Lanham u. a.: Rowman & Littlefield.

- Strübing, J. (2021⁴). *Grounded theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*, Wiesbaden: Springer.
- Swanson, H. L., Zheng X. & Jerman, O. (2009). Working Memory, Short-Term Memory, and Reading Disabilities: A Selective Meta-Analysis of the Literature, in: *Journal of Learning Disabilities* 42(3), S. 260–287.
- Tass, M. J. & Mehling, M. H. (2018). Intellectual Disability: Historical Changes in Terminology, in: E. B. Braaten (Hrsg.): *The SAGE Encyclopedia of Intellectual and Developmental Disorders*, Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Taunton, S. A., Brian, A. & True, L. (2017). Universally Designed Motor Skill Intervention for Children With and Without Disabilities, in: *Journal of Developmental and Physical Disabilities* 29(6), S. 941–954.
- Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2012). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten Didaktik für Förder- und Regelschule*, München: Ernst Reinhardt Verlag.
- The Union of the Physically Impaired Against Segregation & The Disability Alliance. (1976). *Fundamental Principles of Disability*, online unter: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf> (zuletzt aufgerufen am 27.09.2024).
- Theunissen, G. (2021⁷). *Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten: Basiswissen für Erziehung, Unterricht, Förderung und Therapie*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Theunissen, G. (2016⁵). *Positive Verhaltensunterstützung: Eine Arbeitshilfe für den pädagogischen Umgang mit herausforderndem Verhalten bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten, geistiger Behinderung und Autismus*, Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Thomas, C. (1993). Disability and Impairment, in: J. Swain et al. (Hrsg.): *Disabling Barriers – Enabling Environment*, Los Angeles: SAGE Publications, S. 21–27.
- Thomas, S. (2019a). Beobachtungsprotokolle und Feldnotizen, in: S. Thomas (Hrsg.): *Ethnografie. Eine Einführung*, Wiesbaden: Springer, S. 95–113.
- Thomas, S. (2019b). *Ethnografie: Eine Einführung*, Wiesbaden: Springer.
- Thünemann, H. (2014). Abschied vom Geschichtsbewusstsein?, in: *Public History Weekly* 2 (5).
- Thurn, A. et al. (2023). Historisches Denken diagnostizieren. Entwicklung und Pilotierung eines Kodiermanuals, in: M. Haider et al. (Hrsg.): *Nachhaltige Bildung in der Grundschule*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 291–296.
- Titchkosky, T. (2007). *Reading and Writing Disability Differently: The Textured Life of Embodiment*, Toronto: University of Toronto Press.
- Tolle, P. & Stoy, T. (2020). Unterstützte Entscheidungsfindung im Spiegel von Inklusion und Exklusion: Grundsätzliche Überlegungen am Beispiel der rechtlichen Betreuungspraxis, in: *Behindertenpädagogik* 59(3), S. 230–240.
- Traub, Silke. (2012). *Projektarbeit – ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens? Eine vergleichende empirische Studie*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Trautwein, U. et al. (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts »Historical Thinking – Competencies in History« (HiTCH)*, Münster/New York: Waxmann.
- Trent, J. W. (2017²). *Inventing the Feeble Mind: A History of Intellectual Disability in the United States*, Oxford: Oxford University Press.

- UN General Assembly. (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Resolution / adopted by the General Assembly*, online unter: <https://www.refworld.org/docid/45f973632.html> (zuletzt aufgerufen am 27.09.2024).
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, online unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (zuletzt aufgerufen am 27.09.2024).
- UNESCO. (2015²). *Education for All Global Monitoring Report 2015: Education for All 2000–2015: Achievements and challenges*, Paris: UNESCO Publishing.
- Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*, Wiesbaden: Springer.
- United Nations. (2023). *UN Disability Rights Committee Publishes Findings on Andorra, Austria, Germany, Israel, Malawi, Mauritania, Mongolia and Paraguay*, online unter: <https://www.ohchr.org/en/press-releases/2023/09/un-disability-rights-committee-publishes-findings-andorra-austria-germany> (zuletzt aufgerufen am 27.09.2024).
- VanSledright, B. (2010). *The Challenge of Rethinking History Education: On Practices, Theories, and Policy*, New York: Routledge.
- Vavrus, F. (2015). More Clever Than the Devil: Ujanja as Schooling Strategy in Tanzania, in: *International Journal of Qualitative Studies in Education* 28(1), S. 50–71.
- Völkel, B. (2017). *Inklusive Geschichtsdidaktik: Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte*, Schwabach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Völkel, B. (2015). Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff, in: H. Ammerer, T. Hellmuth & C. Kühberger (Hrsg.): *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, Schwabach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 73–91.
- Vötterle, B. (2007). *Zusammenfassung: Unterrichtsprinzipien – Werner Wiater*, online unter: https://voetterle.de/wp-content/uploads/2008/08/zusammenfassung_u_prinzip.pdf (zuletzt abgerufen am 17.10.2024).
- Waldenfels, B. & Giuliani, R. (2000). *Das leibliche Selbst: Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies. Individuelles, soziales und / oder kulturelles Modell von Behinderung?, in: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 7(1), S. 9–31.
- Waldschmidt, A. (2020). *Disability Studies zur Einführung*, Hamburg: Junius.
- Walmsley, J. & Johnson, K. (2003). *Inclusive Research With People With Learning Disabilities: Past, Present, and Futures*, London u. a.: Kingsley.
- Walsh, D. & Seale, C. (2018⁴). Doing Ethnography, in: C. Seale (Hrsg.): *Researching Society and Culture*, Los Angeles: SAGE Publications, S. 257–274.
- Watson, N. & Vehmas, S. (Hrsg.). (2020²). *Routledge Handbook of Disability Studies*, London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Webb, E. J. et al. (1966). Unobtrusive Measures: Nonreactive Research in the Social Sciences, in: *Social Forces* 45(2), S. 290–291.
- Weber, W. (2017). The Amherst Project and Reform of History Education 1959–1972, in: *The History Teacher* 51(1), S. 37–64.
- Wendt, A. N. (2015). Empirisch ernüchterte Phänomenologie des Leibes – Über die Fissur in der phänomenologischen Psychologie, in: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 39(4), S. 97–113.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016⁴). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen: Mit zahlreichen Übungsaufgaben*, München: Ernst Reinhardt Verlag.

- White, H. V. (2014). *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe* (Fortieth-anniversary edition), Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Wilfert, C. & Lankes, S. (2018). Kommunikation, in: S. Bracke et al. (Hrsg.): *Theorie des Geschichtsunterrichts*, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 153–174.
- Wilkening, J. (2023). Rezension von: F. Rein. (2021). *Historisches Lernen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine Studie zur Sinnbildung durch die eigene Lebensgeschichte*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress, in: *sehpunkte* 23(09), online unter: <https://www.sehpunkte.de/2023/09/35687.html> (zuletzt aufgerufen am 27.09.2024).
- Wilkening, J. (2024). More than Accessibility: Including People with (Intellectual) Disabilities in Public History, in: Council of Europe (Hrsg.): *Renewing History Education to Uphold Democracy*, Strasbourg: Council of Europe, S. 91–119.
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S. S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An Expert/Expert Study in the Interpretation of Historical Texts, in: *Cognitive Science* 22(3), S. 319–346.
- Wineburg, S. S. (1991a). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence, in: *Journal of Educational Psychology* 83(1), S. 73–87.
- Wineburg, S. S. (1991b). On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy, in: *American Educational Research Journal* 28(3), S. 495–519.
- Wissinger, D. R. & De La Paz, S. (2020). Effects of Discipline-Specific Strategy Instruction on Historical Writing Growth of Students With Writing Difficulties, in: *Journal of Learning Disabilities* 53(3), S. 199–212.
- Wolcott, H. F. (1990). On Seeking – And Rejecting – Validity in Qualitative Research, in: E. W. Eisner & A. Peshkin (Hrsg.): *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*, New York u. a.: Teachers College Press, S. 121–152.
- Wolfensberger, W. (1972). *The Principle of Normalization in Human Services*, Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Wolfson, B. (1980). Schools Council History 13–16 Project: An Upper School's Experience, in: *Teaching History* 27, S. 25–30.
- Wolter, H. (2016). Wie kann der Umgang mit Behinderung in der Geschichte im Geschichtsunterricht Berücksichtigung finden Zu einer Didaktik der Disability History, in: B. Degner & M. Lücke (Hrsg.): *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 118–131.
- World Health Organization (2022). ICD-11: International Classification of Functioning (11th revision), online unter: <https://icd.who.int/en/> (zuletzt abgerufen am 31.05.2025).
- World Health Organization (Hrsg.). (2002). *Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health: ICF*, Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization (Hrsg.). (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. A Manual of Classification Relating to the Consequences of Disease*, Geneva: World Health Organization.
- World Medical Association. (1964). *WMA Declaration of Helsinki*, online unter: <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/> (zuletzt aufgerufen am 27.09.2024).

- Yildirim, L. (2018). *Der Diasporakomplex: Geschichtsbewusstsein und Identität bei Jugendlichen mit türkeibezogenem Migrationshintergrund der dritten Generation*, Bielefeld: Transcript.
- Yildirim, L. & Lücke, M. (2020). Race als Kategorie des historischen Denkens, in: S. Barsch et al. (Hrsg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 146–158.
- Zimmermann, M. C. (2023). *Dialogische Klassengesprächsführung im Geschichtsunterricht: Entwicklung einer fachlichen und transversalen Kompetenz von Lehrpersonen im Rahmen der Interventionsstudie Socrates 2.0*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Zülsdorf-Kersting, M. (2018). Geschichtsunterricht als soziales System, in: S. Bracke et al. (Hrsg.): *Theorie des Geschichtsunterrichts*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 13–69.
- Zündorf, I. (2016). Zeitgeschichte und Public History, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, online unter: <https://doi.org/10.14765/ZZF.DOK.2.699.V2> (zuletzt aufgerufen am 27.09.2024).

