

Conceptual Reconstruction **in der Geschichtsdidaktik**

Didaktische Rekonstruktion der »Romanisierung«

Christian Mathis

1. Einleitung

Die Conceptual-Change-Forschung ist in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik bis heute ein zartes Pflänzchen geblieben. Der von Hilke Günther-Arndt (2005, 2006) im Zusammenhang mit dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion (vgl. Kattmann et al. 1997) vor rund 20 Jahren für die Geschichtsdidaktik programmatisch theoretisierte Forschungsansatz brachte bis heute nur wenige Studien hervor. Die Didaktische Rekonstruktion fühlt sich der Pragmatik der Geschichtsdidaktik verpflichtet; das heißt, der Fokus liegt auf den Möglichkeiten und Chancen von gelingenden Lernprozessen zu konkreten Lerngegenständen. Dabei werden bei der Erhebung der Schüler:innenvorstellungen unterschiedliche Wissens Ebenen und Wissenskontexte berücksichtigt. Ziel dieses Forschungsansatzes ist es, vor dem Hintergrund der Lerntheorie des Conceptual Change Lernprozesse von Schüler:innen so zu denken, dass durch den »Bau von Brücken« zwischen alltagsweltlichen und wissenschaftsorientierten Vorstellungen der Konzeptaufbau, die -erweiterung und/oder der -umbau gelingen kann (vgl. Günther-Arndt 2014).

Der Ansatz wurde in der *community* der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik aus unterschiedlichen Gründen wenig rezipiert. In der Stoßrichtung der von Günther-Arndt (2006) geforderten Schüler:in-

nenorientierung in der Geschichtsdidaktik elaborierten etwa Kollegen aus Österreich eine »subjektorientierte Geschichtsdidaktik« und verfolgten diese in zahlreichen Forschungs- und Entwicklungsprojekten (vgl. Ammerer/Hellmuth/Kühberger 2015; Hellmuth/Ottner-Diesinger/Preisinger 2021). Anders als in der Conceptual-Change-basierten Didaktischen Rekonstruktion werden die Schüler:innenvorstellungen in der subjektorientierten Didaktik allerdings nicht in ähnlicher Konsequenz als unterrichtsleitend verstanden. Sie fokussiert weniger auf die Lerntheorie des Conceptual Change und damit auf den Konzepts- und Vorstellungsaufbau oder -umbau als vielmehr auf das historische Denken mithilfe von Basiskonzepten (vgl. Kühberger/Buchberger/Eigler 2019). Auch die Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, die ebenfalls vor rund zwanzig Jahren einsetzte, fokussiert auf das Lernen und Denken der Schüler:innen. Allerdings werden hier allgemeine Kompetenzen und nicht thematisch rückgebundene Erklärungs- und Deutungsmuster fokussiert. Es geht vielmehr um Performanzstandards zur »Orientierung in der Zeit« und weniger um die entsprechenden »Dispositionen« zu konkreten Themen, die Schüler:innen in den Unterricht mitbringen. Diese historischen Kompetenzen sollen auf jeden historischen Gegenstand übertragbar sein. Damit sind sie inhaltsleer und das Inhalts- oder Sachwissen muss jeweils in der Lern- oder Leistungsaufgabe mitgeliefert werden. Kompetenzen beschreiben strukturelles, kategoriales Wissen zu historischen Metakzepten (z.B. Wandel/Kontinuität, Kausalität), Sachkompetenz genannt, und Prozeduren zur historischen Methode, zur De-/Rekonstruktion von Quellen und Darstellungen, Methodenkompetenz genannt (vgl. Körber 2015; Körber/Schreiber/Schöner 2007; Trautwein et al. 2017).

Im folgenden Beitrag wird zuerst auf die Modellierung des historischen Wissens eingegangen. Anschließend wird das historische Lernen als doppelter Conceptual Change, oder als *Conceptual Reconstruction*, beschrieben. Dabei wird auf das geschichtswissenschaftliche Wissen als soziale Konstruktion eingegangen, woraus Konsequenzen für das Verständnis für das historische Denken und Lernen gefolgert werden. Nach einer kurzen Ausführung zu den Forschungen zum Conceptual Change in der Geschichtsdidaktik werden Ergebnisse einer qualitati-

von Forschung zu Vorstellungen von Schüler:innen zu Romanisierung und Kolonialisierung des Gebiets der heutigen Schweiz zur Zeit der Römischen Antike vorgestellt, die mit dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion erarbeitet wurde. Schließlich wird ausgeführt, wie auf der Grundlage dieser Studie für das Historische Museum Baden (Schweiz) vier Lernspuren für Schüler:innen erarbeitet wurden, die geschichtswissenschaftliches Denken sowie eine *Conceptual Reconstruction* ermöglichen sollen.

2. Historisches Wissen und Denken

Die Vergangenheit ist unwiederbringlich vorbei und nicht mehr zugänglich. Deshalb ist historisches Wissen über die Vergangenheit immer ein vermitteltes Wissen. Die Konstruktion von historischem Wissen basiert auf Quellen und Darstellungen (vgl. Goertz 2007; Rüsen 2013). Dabei wird ontologisch zwar eine Realität vorausgesetzt, jedoch »erkenntnistheoretisch erscheint sie in sprachlicher Gestalt« (Goertz 2001: 17). Psychologisch gesehen ist die Domäne der Geschichte ein komplexer und schlecht strukturierter Bereich (vgl. Lange 2011). Die Schwierigkeiten, auf die Schüler:innen beim Erlernen von Geschichte stoßen, ergeben sich jedoch nicht nur aus der Unzugänglichkeit der Vergangenheit, der Struktur des historischen Wissens oder des historischen Gegenstands, sondern die Herausforderungen liegen vor allem in ihren Vorstellungen und Präkonzepten begründet (vgl. Limón 2002, 2003). Beim Lernen müssen Schüler:innen permanent neues Wissen sinnvoll mit vorhandenem Wissen verknüpfen können. Dabei liegt eine gemäßigt konstruktivistische Sichtweise des Lernens vor, die ein besseres Verständnis von historischem Lernen als erfahrungs- und kontextbezogener Wissenskonstruktion schaffen kann (vgl. Günther-Arndt 2014). Die SCHOLASTIK-Studie von Weinert und Helmke aus dem Jahr 1997 konnte z.B. aufzeigen, dass die individuellen Voraussetzungen und das Vorwissen einen größeren Einfluss auf die Lernleistung haben als Faktoren der Unterrichtsqualität (vgl. Adamina et al. 2018: 8–10). Nimmt man diese lernpsychologischen Annahmen und Erkenntnisse ernst,

müssen die fachlichen Vorstellungen der Schüler:innen systematisch rekonstruiert und bei der Planung und Durchführung des Unterrichts berücksichtigt werden (vgl. Chapman/Georgiou 2021). Denn die Schüler:innen kommen nicht als Tabula rasa in den Geschichtsunterricht, sondern mit Vorstellungen, die auf früherem Lernen in der Schule und insbesondere auf Alltagserfahrungen außerhalb der Schule beruhen. Einige davon können für das historische Lernen hilfreich sein, viele jedoch auch nicht. Es sind diese Alltagsvorstellungen zur Vergangenheit und Geschichte, »that disciplinary education seeks to move students on from« (Chapman 2021: 11).

2.1 Lernen der Geschichte als doppelte *Conceptual Reconstruction*

Historisches Lernen soll im Folgenden einerseits als Konzeptveränderung, -wandel und -umbau – im Sinne eines *Conceptual Enrichment* (vgl. Kattmann et al. 1997) – gedacht werden. Aufgrund der kontextuellen Situiertheit des Wissens muss andererseits jedoch von *Conceptual Reconstruction* gesprochen werden (vgl. Mathis 2015).

Beim historischen Lernen geht es mit Duit et al. (2012) um den Auf- und Umbau, sprich: die Anreicherung, Differenzierung und Re-Organisation von Begriffen, Konzepten, Prozeduren oder Könnensaspekten. Damit versteht sich die *Conceptual Reconstruction* in der Tradition von Hans Aebli Begriffs- und Konzeptbildung. Denn im »Unterricht bildet der Schüler Begriffe, indem er vor einer neuen Erscheinung oder zur Lösung eines Handlungs- oder Denkproblems gedankliche Elemente aus seinem Wissen abrufen und verknüpft. So konstruiert er einen neuen Begriffsinhalt« (Aebli 1994: 253).

Nicht nur die Veränderung der Konzepte steht damit im Zentrum, sondern vielmehr deren Umbau, Erweiterung sowie die Neuvernetzung von Wissenselementen unterschiedlicher Wissensformen. *Conceptual Reconstruction* muss jedoch auch als Wechsel von Wissenskontexten oder Wissensregistern verstanden werden, also als Rekonstruktion von alltagsweltlichen in geschichtswissenschaftsorientierte Vorstellungen (vgl. Chapman 2021; Günther-Arndt 2006, 2014; Halldén 1997; Lee/Shemilt 2003; Mathis 2015).

2.2 Geschichtswissenschaftliches Wissen als soziale Konstruktion

In Anlehnung an die Wissenssoziologie von Schütz und Luckmann (2017) sowie Berger und Luckmann (2018) kann wissenschaftliches Wissen als eine Konstruktion zweiter Ordnung verstanden werden. Dieses basiert auf dem alltagsweltlichen Wissen, das aufgrund von Erfahrungen gebildet wird. Geschichtswissenschaftliches Wissen ist systematisch – die Konzepte werden in einer Weise aufeinander bezogen, die es erlaubt, über den Einzelfall hinauszugehen. Es ist spezialisiert – die Konzepte werden in disziplinären epistemischen Gemeinschaften mit unterschiedlichen Bereichen und/oder Forschungsschwerpunkten entwickelt. Es ist objektiv und belastbar – seine Objektivität ergibt sich aus *Peer-Review* und anderen prozessualen Kontrollen der Subjektivität in der Wissensproduktion, die in disziplinären Gemeinschaften ausgeübt werden. Für das Fach Geschichte zeigt sich die Bedeutung dieser Unterscheidung insbesondere auf der Ebene des konzeptuellen Wissens.

Alltagsweltliche Vorstellungen von Geschichte verstehen die Vergangenheit als aufgrund persönlicher Motive gemachte Geschichte. Sie personalisieren Strukturen (*mentalization*) und staatliche Organe und Organisationen (*personification*) (vgl. Halldén 1997). Sie sind geprägt von Anthropomorphisierungen. Alltagsweltlich geprägte Erklärungen sind meist monokausal und die Narrationen sind linear aufgebaut. In geschichtswissenschaftlichen Vorstellungen von Geschichte handeln Menschen jedoch in Strukturen (Bedingungen). Geschichtswissenschaftliche Erklärungen sind multikausale, strukturelle Erklärungen (Funktion), die mittels organisierender (Meta-)Konzepte (Theorien, Modelle, Kategorien) gebildet werden. Alltagsweltliche Vorstellungen von Geschichte gehen von einem »Wie es eigentlich gewesen ist« (Wahrheit) aus. Es fehlt die epistemische Distanz zur Vergangenheit. Verglichen wird mittels Analogien. Es gibt kein Verständnis für unterschiedliche Kontexte. Alltagsweltliche Vorstellungen von Geschichte wollen generalisieren. Ihr Referenzsystem ist die Gegenwart. Sie sind dem Funktionieren im Alltag (Pragmatik) verpflichtet. Ihr Ziel ist ein

intentionales Verständnis der Vergangenheit. Geschichtswissenschaftliche Vorstellungen hingegen verstehen Geschichte als Interpretation (Deutung). Die Differenz von Vergangenheit und Gegenwart wird adressiert und unterschiedliche Kontexte werden bewusst gewählt. Verglichen wird mittels kriteriengeleiteter historischer Vergleiche. Geschichtswissenschaftliche Vorstellungen wollen historisieren. Ihr Referenzsystem ist die Vergangenheit sowie Prozesse der Entwicklung und Transformation, des Wandels und der Kontinuität. Sie sind dem (Re-/De-)Konstruieren der Geschichte (Reflexion) verpflichtet. Ihr Ziel ist ein theoretisches Verständnis der Vergangenheit (vgl. Günther-Arndt 2006; Halldén 1997; Mathis 2015).

2.3 Kontextgebundenheit historischen Wissens

Alltagwelt und Wissenschaft sind folglich als alternative konzeptuelle Bezugsrahmen zu verstehen. Eine *Conceptual Reconstruction* ist in erster Linie das Resultat einer bewussten Kontextualisierung. Dazu gehört das Erkennen des jeweiligen Vorstellungsbereichs und das Anwenden der (alltagsweltlichen oder wissenschaftlichen) Vorstellungen zur Sinnbildung über Zeiterfahrung. Der bewusste Wechsel ins wissenschaftsorientierte Wissensregister ermöglicht, dass das Wissen bildungsmächtig oder »powerful« wird (Chapman 2021; vgl. Young 2014; Young/Lambert 2014).

Grundsätzlich ist es sinnvoll, vier Wissensarten zu unterscheiden (vgl. Fenn/Zülsdorf-Kersting 2023: 44–48; Kühberger 2012; Meyer-Hamme 2020). Das *deklarative Wissen* (Personen, Ereignisse, Strukturen, Ursachen, Folgen) haben Fenn und Zülsdorf-Kersting (2023: 45–46) jüngst als historisches Sachverhaltswissen bezeichnet. Davon unterscheidet sich das *prozedurale Wissen*, also das Wissen darüber, wie domänenspezifische Methoden auszuführen sind. Es umfasst das »Wissen um das gesamte Spektrum historischer Denkleistungen, also das Wissen zum Umgang mit historischen Fragen, Sachverhalten, Sach- und Werturteilen sowie mit dem historischen Erzählen« (Fenn/Zülsdorf-Kersting 2023: 47). Es ist das Wissen, um historische Aussagen und Argumente aufzubauen, damit sie Sinn machen und überprüft werden können.

Konzeptuelles Wissen meint das deklarative Wissen organisierende Meta-Konzepte, sogenannte *second-order concepts*. Sie strukturieren den Inhalt in einen sinnvollen und dynamischen Systemzusammenhang und helfen, Informationen zu verwalten und das eigene Lernen im Fachgebiet zu organisieren (vgl. Mathis 2015: 36–40). Schließlich ermöglicht *metakognitives Wissen* eine reflektierte und reflexive Denkleistung über das eigene historische Denken und Wissen; also einerseits darüber, wie man »historisch denken soll (= prozedurales Wissen)« und wie eine Person »tatsächlich historisch denkt«, andererseits darüber, welche »historische[n] Sachverhalte, Theorien und Normen/Werte« eine Person kennt (= Sachverhaltswissen) sowie darüber, wie und dass eine Person »sich dieses Wissen angeeignet hat« (Fenn/Zülsdorf-Kersting 2023: 47).

2.4 Historisches Denken

Geschichte ist ein Denkfach (vgl. Günther-Arndt 2014). Das Denken über Vergangenheit und Geschichte beginnt im Jetzt. Damit ist es zeitlich und räumlich, kulturell und sozial situiert. Zudem ist historisches Denken bzw. Sinnbildung über Zeit(differenz)erfahrung auch eine lebensweltliche Praxis (vgl. Rüsen 2013). Soll Schule wissenschaftsorientiert sein, muss sie auch dafür sorgen, dass die Schüler:innen wissenschaftsadäquat über die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft nachdenken und Sinn bilden. Dies erfolgt nicht von allein. Schüler:innen wechseln in ihren Erklärungen und Erzählungen über die Vergangenheit und die Geschichte nicht oder kaum von sich aus in das geschichtswissenschaftliche Denkregister (vgl. Mathis 2015). Die alltägliche Denkweise kommt deshalb unreflektiert zum Tragen, wenn Schüler:innen sich mit Geschichte oder historischen Ereignissen auseinandersetzen. Folglich sind es die »präsentischen« Alltagsvorstellungen und Erklärungsmuster der Lernenden, die deren historisches Lernen hauptsächlich beeinflussen (vgl. Barton 2008; Borries 2011; Mathis 2015; Savenije/van Boxtel/Grever 2014; Seixas/Peck/Poyntz 2011).

Der epistemologische Wechsel der Wissenskontexte, das »*epistemic switching*« (Gottlieb/Wineburg 2012) vom Alltagsverständnis zum wissenschaftlichen, muss von der Lehrperson angeleitet, eingefordert und

mittels *scaffolds* unterstützt werden (vgl. Mathis 2015; Stoel/van Drie/van Boxtel 2017). Sie muss das Denken der Lernenden im Sinne eines *cognitive apprenticeship* konzeptuell modellieren (vgl. Collins et al. 1989).¹ Das bedeutet, dass die Lehrperson als Expert:in modellhaft expliziert, wie sie selbst wissenschaftsorientiert denkt. Sie soll dabei vor- und aufzeigen, was das (wissenschaftlich orientierte) historische Denken vom alltäglichen Denken unterscheidet. Insbesondere muss die Lehrperson das konzeptuelle Wissen – die *second-order concepts* oder Metakonzepte wie Ursache, Wirkung, Wandel, Kontinuität und historische Bedeutung – nicht nur ansprechen, sondern explizit verdeutlichen, wie dadurch das Wissen und Denken an jenem der Geschichtswissenschaft orientiert wird (vgl. z.B. Seixas/Morton 2013; van Boxtel/van Drie 2018). Es geht also um das Ordnen der Vergangenheit und Geschichte mittels historischer Metakonzepte oder Kategorien im Dienste einer historischen Orientierung. »Verstehen Lernende die [Meta-]Konzepte, die hinter einem faktenorientierten Inhalt stehen, so kann damit ein tieferes Verständnis generiert werden, um ein oberflächliches und freiflutendes Wissen zu vermeiden« (Kühberger 2012: 38). Metakonzepte haben »the power to organize the infinite number of facts that characterize history« (van Drie/van Boxtel 2008: 99). Historische Metakonzepte formen und organisieren also das historische Denken und Lernen maßgeblich, weshalb diese Metakonzepte (= konzeptuelles historisches Wissen) im Geschichtsunterricht neben dem historischen Sachverhaltswissen ebenfalls explizit behandelt werden müssen.

In der englischsprachigen Geschichtsdidaktik haben sich folgende »Big Six« *Historical Thinking Concepts* als Metakonzepte durchgesetzt, die auch für die deutschsprachige *community* einen *common sense* bilden: *Continuity and Change* (Wandel und Kontinuität, Tempi, Richtung, Zeitschichten), *Historical Significance* (Bedeutung, Signifikanz und Relevanz), *Primary Source Evidence* (De-/Rekonstruktion von Quellen und

1 Damit die Lernenden diesen epistemischen Wechsel selbständig vollziehen können, errichtet die Lehrperson ein minimales Gerüst (*scaffold*). Diese Lernhilfen werden je nach Niveau der Lernenden zunehmend zurückgefahren (*fading*), damit sie die Denkleistung schließlich selbständig vollziehen können.

Darstellungen), *Causes and Consequences* (Erzählen, Erklären, Begründen, Argumentieren), *Historical Perspective* (Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität, Partialität) sowie eine *Ethical Dimension of Historical Interpretations* (Werthaltungen, Ideologie, Güte, Redlichkeit) (vgl. Seixas/Morton 2013). Van Boxtel und van Drie (2018) fügen dieser Liste noch *Similarities and Differences* (Identität und Alterität) hinzu.

3. Geschichtsdidaktische Forschungen zum Conceptual Change

Studien, die in der Geschichtsdidaktik explizit mit dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion durchgeführt wurden, sind vornehmlich an der Carl von Ossietzky Universität entstanden. Achim Jenisch (2005) arbeitete zur Industriellen Revolution, Silke Bergau (2005) zur Sklaverei. Die beiden haben ihre Studien jedoch nach erfolgreichen Vorstudien abgebrochen; ebenso Daniel Eisenmenger (2012), der zu Nationsbildung und Nationalismus geforscht hatte. Andrea Becher (2009) legte eine stark rezipierte Studie zu Vorstellungen von Grundschulkindern zum Holocaust vor, die von Mathis und Urech (2013) in der Schweiz repliziert wurde. Auf der Grundlage dieser Studie wurde anschließend das Lehrmittel »Verfolgt und vertrieben« für die Schweizer Primarstufe entwickelt (Mathis/Urech 2018). Friederike Stöckle (2011) erforschte die Schüler:innenvorstellungen zu mittelalterlicher Herrschaft. Christian Mathis (2015) legte eine Arbeit zur Didaktischen Rekonstruktion der Französischen Revolution und des *second-order concepts* »Dauer und Wandel« vor. Ebenso führte Mathis Studien zum Winkelried-Denkmal, einem Schweizer Nationaldenkmal der Gründungsgeschichte der Eidgenossenschaft, zum entsprechenden historischen Kontextwissen von Schüler:innen sowie zu deren Deutungen und Interpretationen des Denkmals durch (vgl. Mathis 2008; Mathis/Gollin 2017). Darauf aufbauend wurde dann im Zusammenhang mit dem Nidwaldner Museum eine Lernumgebung für die Primar- und Sekundarstufe entwickelt (vgl. Mathis/Gollin/Sauerländer 2015).

Neben den Studien aus Oldenburg sind insbesondere jene von Monika Fenn und ihrem Team zu nennen. Fenn (2018) hatte in explorativen Interventionsstudien den Conceptual Change von Vorstellungen über epistemologische Basiskonzepte bei Grundschüler:innen und deren Förderung sowie zusammen mit Franziska Streicher die Modifikation von Präkonzepten über den Konstruktcharakter von Geschichte erforscht (vgl. Fenn/Streicher 2018).

Im folgenden Kapitel wird eine Studie zu Schüler:innenvorstellungen zur Romanisierung der Schweiz in der Folge der Eroberung des Gebiets der heutigen Schweiz durch das Römische Imperium sowie zum *second-order concept* »Ursachen und Wirkungen« vorgestellt. Auch auf dieser Grundlage wurden schulische Lehr-Lernmaterialien für ein historisches Museum erarbeitet (vgl. Lüthi et al. 2020).

4. Lernen im Museum: Zum Beispiel »Die Romanisierung«

Ausgangspunkt war der Auftrag des Historischen Museums Baden (Schweiz), Bildungsmaterialien für die Primarstufe (5./6. Klasse) zu konzipieren. Inhaltlich sollte auf die Römische Antike fokussiert werden, weil das »Römische Imperium« auf diesen Klassenstufen als ein verbindlicher Lehrinhalt gilt (vgl. NMG.9 in D-EDK 2016).

Nach der Eroberung und Eingliederung des Gebiets der heutigen Schweiz durch das Römische Imperium bis 13 vor unserer Zeitrechnung bauten die Römer in Vindonissa das erste und lange Zeit einzige Legionärslager nördlich der Alpen. Diese Siedlung umfasst rund 10.000 Menschen. Die nur acht Kilometer entfernte warme Quelle im heutigen Baden nannten sie *Aquae Helveticae* – die Wasser Helvetiens. Sie fassten die Quelle und bauten den Ort zu einem *Vicus* aus, wobei große Badeanlagen mit dem heißen Thermalwasser, Tempel und Heiligtümer errichtet wurden. *Aquae Helveticae* wurde zu einem Bade-, Treff- und Durchgangsort in der Provinz *Germania Minor*, der Besucher und Gäste aus dem ganzen römischen Imperium anzog und beherbergte (vgl. Furter 2015; Schaer 2024).

Das Historische Museum verfügt folglich über zahlreiche Exponate zur römischen Geschichte. Die Ausstellung ist jedoch nicht chronologisch oder thematisch geordnet, sondern präsentiert sich als offene Halle mit auf den ersten Blick nicht eindeutig lesbaren Objektclustern. »In der multimedialen Dauerausstellung Geschichte ›verlinkt‹ im Erweiterungsbau bewegen Sie sich digital – im analogen Raum« (Historisches Museum Baden, o.D.). Der *Clou* der Ausstellung liegt darin, dass die Besuchenden mittels elektronischer Tafeln entscheiden können, ob sie mehr Informationen erhalten und mit welcher Thematik bzw. mit welchen Objekten sie fortfahren wollen. Nach der Wahl blinkt es beim entsprechenden Objektcluster und die Besuchenden können ihren Weg durch die Ausstellung fortsetzen.² Sie »surfen frei durch die Geschichte der Region Baden und entdecken über das einzigartige Verlinkungskonzept unerwartete Zusammenhänge zwischen Kurbetrieb und Wechselstrom, zwischen Fabrikalltag und Jugendbewegung« (Historisches Museum Baden, o.D.).

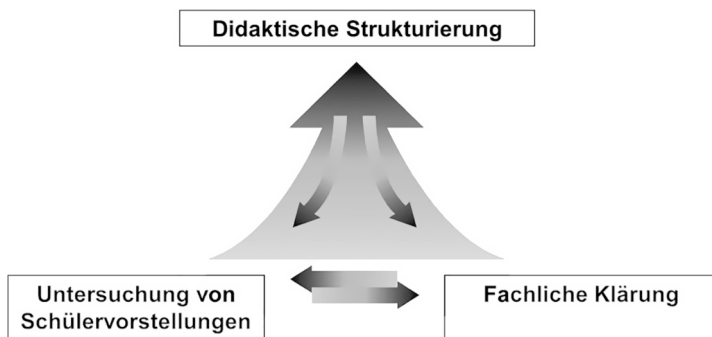
Für die Erarbeitung der Bildungsmaterialien griffen wir auf unsere Forschung zu den Vorstellungen der Schüler:innen zur römischen Antike bzw. zur Eroberung und der Integration des Gebiets der heutigen Schweiz zur Zeit der »Römer« zurück.

4.1 Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion

Die nun vorzustellende Studie wurde mit dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion erarbeitet. Die Didaktische Rekonstruktion fühlt sich der (Unterrichts-)Pragmatik der Geschichtsdidaktik verpflichtet; das heißt, der Fokus liegt auf den Möglichkeiten und Chancen von gelingenden Lernprozessen zu ganz konkreten Unterrichtsgegenständen.

2 Zum virtuellen Ausstellungsbesuch: https://museum.baden.ch/public/map/localhost_50325/index.html.

Abb. 1: Modell der Didaktischen Rekonstruktion



(Kattmann et al. 1997)

Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion umfasst drei Forschungsbereiche, die iterativ und interdependent angelegt sind und erarbeitet werden. Jeder der Bereiche verlangt nach einer eigenen Forschungsmethode (siehe Abb. 1):

- a) *Fachliche Klärung des Lerngegenstands:* Neben den Inhaltsstrukturen der Darstellungen werden auch die historischen Konzepte und Erklärungsmuster, die sich dahinter verbergen, hermeneutisch-analytisch herausgearbeitet.
- b) *Empirische Untersuchung der Schüler:innenvorstellungen zum Lerngegenstand:* Das Vorwissen, d.h. die Vorstellungen, die Konzepte und Erklärungsmuster der Schüler:innen werden empirisch mit qualitativen Methoden erfasst. Dabei müssen unterschiedliche Wissens Ebenen (vertikale Dimension) und -kontexte (horizontale Dimension) berücksichtigt werden.
- c) *Didaktische Strukturierung des Lerngegenstands:* Dabei geht es um das Zusammenführen der geschichtswissenschaftlichen Vorstellungen mit jenen der Schüler:innen. Es werden Leitlinien formuliert und Entscheidungen für die Strukturierung und Gewichtung des Lerngegenstands gefällt (vgl. Mathis 2015: 11–12).

4.2 Fragestellungen, Methoden und Sample

Die Fragestellungen der empirisch qualitativen Studie lauteten: Welche Vorstellungen haben Schüler:innen der 4. Klassen (im Alter von neun bis zehn Jahren) von den »Römern«? Was wissen sie darüber? Wie erklären sie sich die Kolonialisierung und Romanisierung des Gebiets der heutigen Schweiz durch das Römische Imperium? Welche Erklärungsmuster zeigen sich dabei bei den Schüler:innen? Die Studie wurde zu Beginn des Schuljahres im September 2017 durchgeführt. Das Sample bestand aus zwölf zehnjährigen Teilnehmenden, je sechs Jungen und sechs Mädchen. Diese besuchten drei unterschiedliche 4. Klassen der Primarstufe der Agglomeration Basel. Die Erhebung der Daten erfolgte mittels problemzentrierter Interviews nach Witzel und Reiter (2012), die sich besonders gut eignen, um sich auf das Wissen über Sachverhalte einzulassen. Das »Element der Problemzentrierung verhilft zu der Möglichkeit, den interessierenden Gegenstandsbereich in seiner Vollständigkeit abzutasten und kürzelhafte, stereotype oder widersprüchliche Explikationen des Interviewten zu entdecken und durch Nachfragen weiter zu explorieren« (Witzel 1989: 235). Ausgewertet wurden die Daten mit dem theoretischen Kodieren der *Grounded Theory* (vgl. Strauss/Corbin 2010).

4.3 Schüler:innenvorstellungen und Fachliche Klärung

Im Folgenden wird zuerst auf das deklarative Wissen der Schüler:innen eingegangen. Danach werden die Befunde sortiert nach zwei vorstellungsbezogenen Fragen präsentiert: *Wie* wurde das Gebiet der heutigen Schweiz ins Römische Reich integriert? Und: *Warum* eroberten die Römer das Gebiet der heutigen Schweiz?³

Auf den ersten Blick zeigt sich, dass Schüler:innen bereits viel über die »Römer« zu deklarieren wissen. Dieses deklarative Wissen kommt entsprechend ihrer Selbstauskunft aus der Geschichtskultur, aus der Alltagswelt der Kinder, konkret z.B. von »Asterix und Obelix«, Museen, El-

3 Auf längere Zitate aus den transkribierten Interviews wird hier verzichtet. Alle in Anführungszeichen gesetzten Stellen stammen aus den Transkripten.

tern, Geschwistern u.a. Sie wissen, dass Rom in Italien ist, dass die Römer einen »Rock«, »Tunika« oder »Toga« trugen, dass sie geheizte Bäder hatten. Sie wissen, dass in »Arenen Gladiatorenkämpfe und Pferderennen« veranstaltet wurden. Die Römer sprachen Latein, »so eine Sprache wie Italienisch, aber die gibt's nicht mehr«. Sie hatten »sehr viele Soldaten« und »sie haben ein großes Reich erobert«. Die Schüler:innen wissen, dass Caesar ein »Herrscher« war, der »sehr viel erobert hat, z.B. Gallien, das heutige Frankreich«, und dass sie »Sklavinnen und Sklaven« besaßen.

Wie wurde das Gebiet der heutigen Schweiz ins Römische Reich integriert? – Diese Frage zielt auf eine historische Erzählung ab. Deshalb fragt sie nach deutlich komplexeren Konzepten und Erklärungsmustern. Für die Schüler:innen geschah die Integration des Gebiets der heutigen Schweiz ins Römische Imperium durch Krieg und Eroberung. Diese verlief sehr schnell. Anschließend folgte jedoch ein langer Machtkampf zwischen »Menschen in der Schweiz«, »Schweizern«, »Kelten« und »Römern«. Die Schüler:innen stellen sich die »Römerzeit als von Krieg geprägt« vor, in der die Kelten ständig gegen die Römer kämpften. Rom war jedoch ein übermächtiger Gegner. Es hatte »mehr Soldaten und Waffen«, die Kelten hingegen keine oder schlechte. Als Erklärung zeigt sich bei den Schüler:innen die typische Vorstellung, dass die Macht eines Landes direkt von seiner Größe abhängt. Durch die Eroberung verschlechterte sich in den Vorstellungen der Schüler:innen vorerst die Versorgungssituation: »Die Römer essen den Einheimischen viel weg.« Als Neuerung im Zuge der Eroberung des Gebiets der heutigen Schweiz nannten die Schüler:innen den Häuserbau. Zunehmend verbesserte sich in ihren Vorstellungen die Situation der Bevölkerung. Eine Schülerin äußerte die Vorstellung, dass »Römer und Kelten« sich »mischen«. Die Mehrheit von ihnen stellten sich vor, dass die Kelten »in ein anderes Land verscheucht« oder »umgebracht« wurden. Die »Römer« hätten folglich das Gebiet »geleert«. Diese Vorstellung – dieses »Genozidkonzept« – wurde als typisch rekonstruiert.

Aus der Perspektive der Geschichtswissenschaft waren jedoch Wirtschaft, Handel und Märkte Eroberungsmomente (vgl. Paunier 2014). Zudem erfolgte die Integration nach der militärischen Unterwerfung

durch die Regierungsform des *Imperium Romanum*. Die Geschichtswissenschaft spricht in diesem Zusammenhang von »Romanisierung«, die jeweils eine bis zwei Generationen dauerte. »Romanisierung bezeichnet eine allmählich fortschreitende, vielfältige Entwicklung, welche die meisten der von Rom unterworfenen Völker erfasste. Sie bestand in einem mehr oder weniger tiefgreifenden Wandel der indigenen Gesellschaften infolge der Aneignung einer fremden Kultur« (Paunier 2014). Hierbei ist z. B. auch das *lex romana* zu nennen, »das insbesondere für Nichtbürger durch örtliche Regelungen ergänzt wurde« (Paunier 2014). Es sorgte für Stabilität und Sicherheit. Ebenso müssen kulturelle Aspekte der Interaktion im Sinne des *do ut des* (»ich gebe, damit du gibst«) berücksichtigt werden (Hintermann 2012: 41–48). Das »Genozidkonzept« der Schüler:innen wird von der aktuellen Forschung klar abgelehnt. Epigraphik und andere Quellen bestätigen die Kontinuität der Bevölkerung, insbesondere die sogenannte Elitenkontinuität (vgl. Schucany 2007). »Bereits zu Beginn des Römischen Reichs fügte sich die lokale Aristokratie in die römische Gesellschaftsstruktur ein, indem sie zivile Ämter und militärische Funktionen übernahm.« (Paunier 2014) Als Beispiel kann etwa die reiche und bedeutende Familie der Camilli aus Aventicum genannt werden (vgl. Carlevaro 2019). Diese übten die höchsten Ämter in der *Civitas* der Helvetier aus und hatten das römische Bürgerrecht bereits vor der Eroberung von Augustus oder Caesar erhalten. »Die Aufnahme ins römische Bürgerrecht war eine der wichtigsten Triebfedern der Romanisierung« (Paunier 2014). Angehörige der Oberschicht, die alle städtischen Ämter durchlaufen hatten, erhielten automatisch die Rechte und Privilegien eines römischen Bürgers. »Auch über den Dienst in der Armee war ein solcher Aufstieg möglich« (Paunier 2014). Auch nach der Eroberung des Gebiets der heutigen Schweiz durch das Römische Imperium blieben die lokalen Eliten, »deren Einfluss auf Grundbesitz beruhte«, einflussreich. Sie »passten sich bereitwillig an die römische Gesellschaftsordnung an und trugen entscheidend zum raschen, tiefgreifenden Wandel der einheimischen Gesellschaft bei« (Paunier 2014). Die Vorstellung der Schüler:innen, dass sich insbesondere der Häuserbau änderte, wird aus Sicht der Geschichtswissenschaft differenziert. Es wird auf die neuen Siedlungsformen (z. B. *civitas*, *vicus*,

villa rustica) hingewiesen. Insbesondere änderten sich die öffentlichen Bauten und jene der reichen Bevölkerung (vgl. Paunier 2014; Schucany 1996).

Warum eroberten die Römer das Gebiet der heutigen Schweiz? – Diese Frage zielt auf eine historische Erklärung. In den Vorstellungen der Schüler:innen wollten die »Römer« typischerweise zuallererst erobern, »weil sie erobern wollen«. Das wird quasi als eine anthropologische Konstante verstanden. Daneben nannten die Schüler:innen, weil sie mehr Macht wollten, weil sie reich werden wollten, weil sie »mehr Land« wollten, weil sie »die Bevölkerung vermehren« wollten, »um mächtiger und stärker zu werden«. Es zeigt sich, dass die Schüler:innen hier typischerweise monokausal argumentierten, da die Befragten selten mehrere Gründe nannten. Die Eroberung um der Eroberung Willen ist dabei der Hauptgrund. Reichtum, Land und Macht dienen den weiteren Eroberungen.

Aus der Perspektive Geschichtswissenschaft muss die Frage »Weshalb eroberten die Römer das Gebiet der heutigen Schweiz?« im Zusammenhang mit der Kolonialisierung und Romanisierung kontextualisiert werden. Die imperiale Expansion muss also multikausal erklärt werden. So besaß sie militärisch-strategische Funktionen. Auch ging es um die Schaffung von sicheren Märkten, ebenso um die Veteranenversorgung. Zudem bot sich in den römischen Kolonien ein großes Rekrutierungspotential für die Legionen. Nicht zu unterschätzen ist auch die Bedeutung der Kolonien als Zelle der *Romanitas* im unterworfenen Land (vgl. Hintermann 2012; Paunier 2014; Schucany 2007).

4.4 Didaktische Strukturierung

Die dritte Aufgabe der Didaktischen Rekonstruktion ist die Formulierung von Leitlinien und Empfehlungen aufgrund des Abgleichs zwischen Vorstellungen der Schüler:innen und der Geschichtswissenschaft. Die Beschäftigung mit den »Römern« soll den Schüler:innen im Sinne einer *Conceptual Reconstruction* helfen, von einer monokausalen zu einer multikausalen Erklärung zu gelangen. Dazu soll bei den Materialien auch das konzeptuelle historische Wissen – sprich: *cause and*

consequences (Erzählen, Erklären, Begründen, Argumentieren) – adressiert werden. Weiter sollen die Schüler:innen ihre anthropologische Grundannahme (Eroberungs- und Machtwille), die klar alltagsweltlich kodiert ist, zu Gunsten einer Historisierung (Kontextualisierung in Zeit und Raum) des Problems aufgeben. Hierzu sollen die Materialien helfen, die Wissenskontexte zu wechseln. Konkret soll insbesondere die *Romanisierung* als Integrationsmoment ins *Imperium Romanum* als zentrales historisches Erklärungsmodell, sprich konzeptuelles Wissen, verstanden und erklärbar gemacht werden. Die Komplexität des Lerngegenstands wird somit nicht reduziert, sondern rekonstruiert; und bleibt folglich erhalten.

4.5 Umsetzung der Bildungsmaterialien

Wie bereits ausgeführt, wollte das Historische Museum Baden (Schweiz) ein Programm für die 5. und 6. Klasse der Primarstufe, womit die Klassen ohne Führung die Ausstellung besuchen und in ihr Lernen können. Inhaltlich sollte auf die Zeit der Römischen Antike in der Bäderstadt *Aquae Helveticae* fokussiert werden. Dazu wurden aufgrund der Didaktischen Strukturierung vier Lernspuren zu unterschiedlichen Themen erarbeitet (vgl. Lüthi et al. 2020).⁴ Alle sollten zum Verständnis der Romanisierung als Integrationsmoment des Gebiets und seiner lokalen Bevölkerung ins *Imperium Romanum* beitragen. Die Lernspuren arbeiten mit »personalisierten« Geschichten. Im Sinne Bergmanns (1997) wurde zum Erzählmuster der Personifizierung gegriffen. Die Personen, mit deren Hilfe den Schüler:innen die Geschichte erzählt wird, sind erfunden und vertreten gesellschaftliche Gruppierungen, »die man als solche nur generalisierend und abstrakt beschreiben kann, ein Gesicht geben« (Sauer 2004: 86). Die verwendeten Namen können alle in *Aquae Helveticae* belegt werden. Dabei können unterschiedliche Aspekte der Alltagsgeschichte (Kultur, Wohnen, Religion usw.) entlang von ausge-

4 Zu den Bildungsmaterialien geht es hier: <https://museum.baden.ch/de/startseite/vermittlung/schulen/roemerinnen-in-baden-.html/2320>.

stellten Objekten und mithilfe entsprechender Zusatzinformationen vermittelt und von den Schüler:innen gelernt werden.

Abb. 2: Die vier Lernspuren zu *Aquae Helveticae*.



Foto: Laura Haensler. ©Historisches Museum Baden

Die erste Lernspur »Die Kunst des Gemellianus« handelt von einem in *Aquae Helveticae* wohnhaften Bronzeschmied, dessen Bronzebeschläge mit seinem Namen und jenem des Ortes versehen waren und im ganzen Römischen Reich in archäologischen Grabungen gefunden wurden. Ähnlich beschlagene Dolch- und Schwertscheiden wurden also überall verwendet. Sie zeugen von ähnlichem Geschmack und Stil. Sie sind ein transregionales Produkt, das allein oder mit Menschen migrierte. Gemellianus' Beschläge zeugen von der Vernetztheit der Bäderstadt im Römischen Imperium. Gemellianus Familienangehörige sind in der Lernspur als Migrant:innen aus Dalmatien und soziale Aufsteiger:innen präsentiert, die sich durch das römische Bürgerrecht ins *Imperium Romanum* integrierten.

Abb. 3: Bronzebeschläge aus AQUISHE von GEMELLIANUS.



Foto: ©Historisches Museum Baden

Die zweite Lernspur »Quintus erzählt vom Wasser und den Thermen« streicht die im ganzen Imperium verbreitete Bäderkultur heraus und verbindet somit den *Vicus Aquae Helveticae* mit zahlreichen anderen berühmten Badeorten im Römischen Reich, wie z. B. Bath (England). Die dritte Lernspur »Peregrina. Ein Vicus und das Imperium Romanum« handelt von Wohn- und öffentlichen Bauten, dem Brand eines reichen Wohnquartiers, in dem zahlreiche Artefakte aus dem ganzen Imperium gefunden wurden, was darauf hindeutet, dass das Gebiet der heutigen Schweiz am Handel und Badetourismus des Imperiums angeschlossen war. Die vierte Lernspur »Die schöne Alpinia und ihre Gottheiten« fokussiert die kulturgeschichtliche Dimension der römischen Religiosität und Religion mittels Objekte, die regionale Besonderheiten aufweisen und Akzentuierungen durch synkretistische Praktiken mit Bezug zu Funden unterstreichen. Zusammenfassend zeigt sich in den vier Lernspuren die Romanisierung der Lebensweise also an Objekten wie Mosaiken, Hausaltaren und Götterfiguren, sowie den damit verbunde-

nen Alltagspraktiken der Menschen in *Aquae Helveticae* (vgl. Hartmann 2014; Schaer 2022; Schucany 1996).

5. Schluss

Zuerst wurde das historische Lernen als *Conceptual Reconstruction* definiert, bei dem ein doppelter Conceptual Change vollzogen wird. Dabei werden unterschiedliche Wissensformen – deklaratives, prozedurales, konzeptuelles und metakognitives Wissen – unterschieden. Beim historischen Lernen müssen diese miteinander verbunden werden, was zu einem Conceptual Change oder *Enrichment* führt. Zudem muss ein Wechsel vom alltagsweltlichen Wissenskontext zum geschichtswissenschaftlichen vollzogen werden. Dabei spielen die historischen Metakonzepte eine zentrale Rolle.

Anschließend wurden Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zur Didaktischen Rekonstruktion der Romanisierung des Gebiets der heutigen Schweiz zur Zeit der Römischen Antike präsentiert. In der qualitativen Erforschung zeigte sich, dass die Schüler:innen viel über die »Römer« zu deklarieren wissen. Als typisch ließ sich einmal ein monokausales Erklärungsmuster des »Eroberns um des Eroberns Willen« rekonstruieren. Weiter verfügen Schüler:innen über ein »Genozidkonzept«. Die keltische Bevölkerung wurde entweder ermordet oder vertrieben, um Menschen »aus Rom« anzusiedeln.

Schließlich wurde ausgeführt, wie auf der Grundlage dieser Studie für das Historische Museum Baden vier Lernspuren für Primarschüler:innen erarbeitet wurden, die eine *Conceptual Reconstruction* ermöglichen sollen. Um von einer monokausalen zu einer multikausalen Erklärung zu gelangen, verbinden die Aufgabenstellungen in den Materialien das konzeptuelle historische Wissen – konkret das Metakonzept *cause and consequences* (Erzählen, Erklären, Begründen, Argumentieren) – mit dem historischen Sachverhaltswissen. Weiter fokussieren sie konsequent die Romanisierung und Integration des Gebiets der heutigen Schweiz ins *Imperium Romanum* sowie deren Kontextualisierung in Zeit und Raum.

Bisher war es leider noch nicht möglich, das Lernen der Schüler:innen mithilfe der Lernspuren im Museum zu beforschen. Deshalb können auch noch keine validen Aussagen über erfolgreiche *Conceptual Reconstructions* bei den Schüler:innen gemacht werden. Bei der Erprobung der Materialien zeigte sich jedoch, dass einige Schüler:innen der postmigrantischen Gesellschaft der Schweiz durch die Objekte im Museum an ähnliche erinnert werden, denen sie im Kontext von Besuchen bei ihren Verwandten und/oder auf Urlaubsreisen im mediterranen Raum begegnet sind. Das macht die Thematik der Romanisierung des Gebiets der heutigen Schweiz zur Zeit des Römischen Imperiums für sie interessant und die Schüler:innen lassen sich auf die Lernspuren mit ihren personifizierten Erzählmustern ein. Weiter lassen sich in den Beobachtungsnotizen Anzeichen finden, die darauf hindeuten, dass die Schüler:innen durch die Geschichte der Personen, die mit konkreten Objekten und einem konkreten Ort verbunden werden, das abstrakte Moment der Romanisierung erkennen – und in eigenen Worten ihren Mitschüler:innen erklären können. Ebenso zeigt sich, dass sie dabei von ihrer Vorstellung des Eroberns um des Eroberns Willen und insbesondere von ihrem »Genozidkonzept« abgebracht werden bzw. dieses in ihren Notizen und beobachteten Gesprächen nicht mehr aktiviert und bemüht wird. Die Erprobung lässt also erstens vermuten, dass die Schüler:innen durch die Lernspuren, die konsequent das historische Sachverhaltswissen mit konzeptuellem historischen Wissen verbinden, in das wissenschaftsorientierte Wissensregister geführt werden; und zweitens, dass sie ein vertiefteres und bildungsmächtigeres historisches Wissen über das römische Imperium sowie die Kolonialisierung und die Romanisierung des Gebiets der heutigen Schweiz aufbauen können.

Literatur

Adamina, Marco/Markus Kübler/Katharina Kalcsics/Sophia Bietenhard/Engeli, Eva (2018): »Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Themen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft – Einführung«, in: Marco Adamina/

- Markus Kübler/Katharina Kalcsics/Sophia Bietenhard/Eva Engeli (Hg.), »Wie ich mir das denke und vorstelle...« – Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7–20.
- Aebli, Hans (1994): Denken, das Ordnen des Tuns, 3. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.) (2015): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Barton, Keith C. (2008): »Research on Students' Idea about History«, in: Linda S. Levstik/Cynthia A. Tyson (Hg.), Handbook of Research in Social Studies Education, Hoboken: Taylor & Francis, S. 239–58.
- Becher, Andrea (2009): Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education (= Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion, Band 25), Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2018): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie, 27. Auflage, Fischer. Frankfurt am Main: FISCHER Taschenbuch.
- Bergmann, Klaus (1997): »Personalisierung, Personifizierung«, in: Klaus Bergmann et al. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarbeitete Auflage, Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, S. 298–300.
- Borries, Bodo v. (2011): »Historical Consciousness and Historical Learning: Some Results of My Own Empirical Research«, in: Lukas Perikleous/Denis Shemilt (Hg.), The Future of the Past: Why History Education Matters, Nicosia: Kailas, S. 283–321.
- Carlevaro, Eva (2019): »Die einflussreichen Camilli aus Avenches«, Blog zur Schweizer Geschichte – Schweizerisches Nationalmuseum (blog) vom 23.08.2019. <https://blog.nationalmuseum.ch/2019/08/familie-camilli-aus-avenches/>
- Chapman, Arthur (2021): »Introduction: Historical Knowing and the ›Knowledge Turn‹«, in: Arthur Chapman (Hg.), Knowing History in

- Schools. *Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge*, London: UCL Press, S. 1–31. <https://doi.org/10.2307/j.ctv14t477t.6>
- Chapman, Arthur/Georgiou, Maria (2021): »Powerful Knowledge Building and Conceptual Change Research: Learning From Research on ›Historical Accounts‹ in England and Cyprus«, in: Arthur Chapman (Hg.), *Knowing History in Schools. Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge*, London: UCL Press, S. 72–96. <https://doi.org/10.14324/111.9781787357303>
- Collins, Allan/Brown, John S./Newman, Susan E. (1989): »Cognitive Apprenticeship. Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics«, in: Lauren B. Resnick (Hg.), *Knowing, Learning, and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*, London/New York: Routledge, S. 453–494.
- D-EDK Deutschschweizer Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (2016): *Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft*, Luzern: D-EDK.
- Duit, Reinders/Gropengießer, Harald/Kattmann, Ulrich/Komorek, Michael/Parchmann, Ilka (2012): »The Model of Educational Reconstruction – a Framework for Improving Teaching and Learning Science« in: Doris Jorde/Justin Dillon (Hg.), *Science Education Research and Practice in Europe*, Rotterdam: SensePublishers, S. 13–37. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-900-8_2
- Fenn, Monika (2018): »Conceptual change von Vorstellungen über epistemologische Basiskonzepte bei Grundschülerinnen und -schülern fördern? Ergebnisse einer explorativen Interventionsstudie«, in: Monika Fenn (Hg.), *Frühes Historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung*, herausgegeben von Monika Fenn, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, S. 146–199.
- Fenn, Monika/Streicher, Franziska (2018): »Modifikation von Präkonzepten über den Konstruktcharakter von Geschichte. Skizze einer explorativen Interventionsstudie in der Primarstufe«, in: Monika Fenn (Hg.), *Frühes Historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung*, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, S. 200–214. <https://doi.org/10.46499/638>

- Fenn, Monika/Zülsdorf-Kersting, Meik (2023): »Historisches Denken, historisches Wissen, historische Kompetenzen«, in: Monika Fenn/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.), *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für den Geschichtsunterricht*, 1. Auflage, Berlin: Cornelsen, S. 11–53.
- Furter, Fabian (2015): *Stadtgeschichte Baden, Baden: Hier und Jetzt*.
- Goertz, Hans-Jürgen (2001): *Unsichere Geschichte: zur Theorie historischer Referentialität*, Stuttgart: Reclam.
- Goertz, Hans-Jürgen (2007): »Geschichte – Erfahrung und Wissenschaft. Zugänge zum historischen Erkenntnisprozess«, in: Hans-Jürgen Goertz (Hg.), *Geschichte: ein Grundkurs*, 3., revidierte und erweiterte Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 19–47.
- Gottlieb, Eli/Wineburg, Sam (2012): »Between Veritas and Communitas: Epistemic Switching in the Reading of Academic and Sacred History«, in: *Journal of the Learning Sciences* 21 (1), S. 84–129. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.582376>
- Günther-Arndt, Hilke (Hg.) (2005): *Geschichtsunterricht und Didaktische Rekonstruktion (= Oldenburger Vor-Drucke, Band 519)*, Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Günther-Arndt, Hilke (2006): »Conceptual Change-Forschung. Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik?«, in: Hilke Günther-Arndt/Michael Sauer (Hg.), *Geschichtsdidaktik empirisch Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen (= Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Band 14)*, Berlin: Lit, S. 251–277.
- Günther-Arndt, Hilke (2014): »Historisches Lernen und Wissenserwerb«, in: Hilke Günther-Arndt/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, 6., überarbeitete Neuauflage, Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 24–49.
- Halldén, Ola (1997): »Conceptual Change and the Learning of History«, in: *International Journal of Educational Research* 27, S. 201–210. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)89728-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(97)89728-5)
- Hartmann, Martin (2014): »Baden (AG, Gemeinde)«, in: *Historisches Lexikon der Schweiz*, <https://hls-dhs-dss.ch/articles/001633/2014-06-17/vom.17.06.2004.>

- Hellmuth, Thomas/Ottner-Diesenberger, Christine/Preisinger, Alexander (Hg.) (2021): Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik (= Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich, Band 1), Frankfurt/M: Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1700>
- Historisches Museum Baden (o.D.): »Willkommen im Museum Baden«, Historisches Museum Baden. <https://museum.baden.ch/>
- Hintermann, Dorothea (2012): Vindonissa-Museum Brugg: ein Ausstellungsführer, Brugg: Kantonsarchäologie Aargau.
- Kattmann, Ulrich/Duit, Reinders Duit/Gropengießer, Harald/Komorek, Michael (1997): »Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung«, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 3 (3), S. 3–18.
- Körber, Andreas (2015): Historical Consciousness, Historical Competencies – and Beyond? Some Conceptual Development Within German History Didactics, *pedocs*. <https://doi.org/10.25656/01:10811>
- Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens: ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen. Entwicklung, Förderung, Band 2), Neuried: Ars Una.
- Kühberger, Christoph (2012): »Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens«, in: Christoph Kühberger (Hg.), *Historisches Wissen: geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen*, Schwalbach am Taunus: Wochenschau, S. 33–74.
- Kühberger, Christoph/Buchberger, Wolfgang/Eigler, Nikolaus (2019): Mit Concept Cartoons historisches Denken anregen, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1037>
- Lange, Kristina (2011): Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen?: ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lern-Forschung (= Geschichtskultur und historisches Lernen, Band 7), Berlin: LIT.

- Lee, Peter/Shemilt, Denis (2003): »A Scaffold, Not a Cage: Progression and Progression Models in History«, in: *Teaching History* 113, S. 13–23.
- Limón, Margarita (2002): »Conceptual Change in History«, in: Margarita Limón/Lucia Mason (Hg.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*, Dordrecht: Springer Netherlands, S. 259–89. https://doi.org/10.1007/0-306-47637-1_14
- Limón, Margarita (2003): »The Role of Domain-Specific Knowledge in Intentional Conceptual Change«, in: Gale M. Sinatra/Paul R. Pintrich (Hg.), *Intentional Conceptual Change*, New York: Routledge, S. 133–70. <https://doi.org/10.4324/9781410606716-11>
- Lüthi, Celina/Meienberg, Olivia/Mathis, Christian/Tröndle, Ursula/Pechlaner, Heidi (2020): »Römer*innen in Baden. Römer*innenzeit in Aquae Helveticae. Ohne Führung ins Museum. Zur Dauerausstellung Geschichte >verlinkt<. Arbeitsunterlagen für den 2. Zyklus (5./6. Klasse)«, Historisches Museum Baden. <https://museum.baden.ch/de/startseite/vermittlung/schulen/roemerinnen-in-baden-.html/2320>
- Mathis, Christian (2008): »Das Stanser Winkelried-Denkmal von 1865. Eine geschichtskulturelle Quelle der nationalen Versöhnung und eidgenössischen Identität«, in: Gunilla Budde/Dagmar Freist/Dietmar von Reeken (Hg.), *Geschichts-Quellen: Brückenschläge zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik. Festschrift für Hilke Günther-Arndt*, Berlin: Cornelsen, S. 149–62.
- Mathis, Christian (2015): »Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden«: didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel (= Beiträge zur didaktischen Rekonstruktion, Band 44), Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mathis, Christian/Gollin, Kristine (2017): »Zuoberst ist der Winkelried« – Das Stanser Winkelried-Denkmal in der Deutung von Schülerinnen und Schülern«, in: Monika Waldis/Béatrice Ziegler (Hg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15: Beiträge zur Tagung »geschichtsdidaktik empirisch 15« (= Reihe Geschichtsdidaktik heute, Band 8)*, Bern: hep, S. 87–98.

- Mathis, Christian/Gollin, Kristine/Sauerländer, Dominik (2015): »Museumssatellit mit Lehr- und Lernmaterialien: Lernumgebung zum Winkelried-Denkmal in Stans, entwickelt im Auftrag des Nidwaldner Museums«, Nidwaldner Museum. <https://nidwaldner-museum.ch/satelliten/>
- Mathis, Christian/Urech, Natalie (2013): »... da hat man sie in Häuser eingesperrt und Gas reingetan« Vorstellungen von Schweizer Primarschülerinnen und -schülern zum Holocaust«, in: Peter Gautschi/Meik Zülsdorf-Kersting/Béatrice Ziegler (Hg.), *Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert*, Zürich: Chronos, S. 37–52.
- Mathis, Christian/Urech, Urs (2018): *Verfolgt und vertrieben. Lernen mit Lebensgeschichten*, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Meyer-Hamme, Johannes (2020): »Schülerwissen in der geschichtsdidaktischen Forschung«, in: Georg Weißeno/Béatrice Ziegler (Hg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–15. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_16-1
- Paunier, Daniel (2014): »Romanisierung«, in: hls-dhs-dss.ch. [https://hls-dhs-dss.ch/articles/012293/2014-10-29/vom 29.10.2014](https://hls-dhs-dss.ch/articles/012293/2014-10-29/vom_29.10.2014).
- Rüsen, Jörn (2013): *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln: Böhlau. <https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412212193>
- Sauer, Michael (2004): *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, 3. Auflage, Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Savenije, Geerte/van Boxtel, Carla/Grever, Maria (2014): »Sensitive ›Heritage‹ of Slavery in a Multicultural Classroom: Pupils' Ideas Regarding Significance«, in: *British Journal of Educational Studies* 62 (2), S. 127–48. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.910292>
- Schaer, Andrea (2022): »Die Badener Bäder – der erste ›touristische Hot(s)pot‹ der Schweiz«, in: *Blog zur Schweizer Geschichte – Schweizerisches Nationalmuseum* (blog), <https://blog.nationalmuseum.ch/2022/03/die-badener-baeder-der-erste-touristische-hot-s-pot-der-schweiz/> vom 11.03.2022.
- Schaer, Andrea (2024): *Ubi aqua – ibi bene. Die Bäder von Baden im Aargau im Licht der archäologischen Untersuchungen 2009–2022: Band 1: Grundlagen, Forschungs- und Überlieferungsgeschichte von*

- den Anfängen bis 2022, Basel: LIBRUM Publishers & Editors. <https://doi.org/10.19218/906897912>.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (2017): *Strukturen der Lebenswelt*, Konstanz: UVK.
- Schucany, Caty (1996): *Aquae Helveticae. Zum Romanisierungsprozess am Beispiel des römischen Baden (= Antiqua, Band 27)*, Basel: Verlag Schweizerische Gesellschaft für Ur- und Frühgeschichte.
- Schucany, Caty (2007): »Romanisierung«, in: Gabriele Uelsberg (Hg.), *Krieg und Frieden. Kelten – Römer – Germanen*, Darmstadt: Primus Verlag, S. 25–36.
- Seixas, Peter/Morton, Tom (2013): *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto: Nelson Education.
- Seixas, Peter/Peck, Carla/Poyntz, Stuart (2011): »But We Didn't Live in Those Times«: Canadian Students Negotiate Past and Present in a Time of War«, in: *Education as Change* 15 (1), S. 47–62. <https://doi.org/10.1080/16823206.2010.543089>
- Stöckle, Friederike (2011): »Die armen kleinen Bäuerlein ...«: Schülervorstellungen zu mittelalterlichen Herrschaftsformen: ein Beitrag zur didaktischen Rekonstruktion (= Beiträge zur didaktischen Rekonstruktion, Band 35), Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Stoel, Gerhard L./van Drie, Jannet /van Boxtel, Carla (2017): »The Effects of Explicit Teaching of Strategies, Second-Order Concepts, and Epistemological Underpinnings on Students' Ability to Reason Causally in History«, in: *Journal of Educational Psychology* 109 (3), S. 321–37. <https://doi.org/10.1037/edu0000143>
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (2010): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Trautwein, Ulrich/Bertram, Christiane/Borries, Bodo v./Brauch, Nicola/Hirsch, Matthias/Klausmeier, Kathrin/Körber, Andreas et al. (2017): *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts »Historical Thinking – Competencies in History« (HiTCH)*, Münster/New York: Waxmann.
- van Boxtel, Carla/van Drie, Jannet (2018): »Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications«, in: Scott Alan Metzger/Lauren McArthur Harris (Hg.), *The Wiley International Hand-*

- book of History Teaching and Learning, New York, NY: Wiley-Blackwell, S. 149–76. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch6>
- van Drie, Jannet/van Boxtel, Carla (2008): »Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning About the Past«, in: *Educational Psychology Review* 20 (2), S. 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Witzel, Andreas (1989): »Das problemzentrierte Interview«, in: Gerd Jüttemann (Hg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*, 2. Auflage, Heidelberg: Roland Asanger, S. 227–55.
- Witzel, Andreas/Reiter, Herwig (2012): *The Problem-Centred Interview: Principles and Practice*, Los Angeles: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446288030>
- Young, Michael (2014): »Powerful Knowledge as a Curriculum Principle«, in: Michael Young/David Lambert (Hg.), *Knowledge and the Future School: Curriculum and Social Justice*, London: Bloomsbury, S. 65–88.
- Young, Michael/Lambert, David (Hg.) (2014): *Knowledge and the Future school: Curriculum and Social Justice*, London: Bloomsbury.

