

■ Peter Gautschi

Verstehen – zur Einführung in das Schwerpunktthema

„Dieses Buch will keine neuen Forschungsergebnisse vorlegen, keine These zur Diskussion stellen und nicht zur Theoriebildung beitragen. Es wendet sich nicht an Spezialisten und möchte bloss Kenntnis vermitteln und Verständnis ermöglichen. Ich wünsche mir Leserinnen und Leser, die an Geschichte und Literatur interessiert sind und die Beschäftigung mit beiden Wissensbereichen als Bereicherung ihres Lebens empfinden.“ (Bitterli 2016, 16)

„Verstehen“ ist nichts Modernes (Apel 1955). Und es ist in Didaktik und Schulpraxis zurzeit nicht in Mode. So kommt im neuen Deutschschweizer Lehrplan 21 (D-EDK 2016), der 513 Seiten umfasst, der Begriff „Verstehen“ 333 Mal vor. „Können“ dagegen, das derzeitige pädagogisch-didaktische Modewort, findet sich 3662 Mal.

„Verstehen“ scheint nichts für „Spezialisten“ zu sein; es ist etwas Alltägliches und geschieht in unterschiedlichen Lebenssituationen: „Doch, doch, ich verstehe dich gut.“ „Ja, ein wenig Italienisch verstehe ich schon.“ „Diese Lehrerin versteht ihren Beruf!“

Nun haben Kurt Reusser und Marianne Reusser-Weyeneth schon vor über 20 Jahren geschrieben, dass zwar der Vorgang des Verstehens als faktisches Element unserer Lebensform erscheine, dass sich aber der Begriff des Verstehens seiner Explikation entziehe. „Der Verstehensbegriff gehört zu jenen Konzepten, deren intuitiver Gebrauch im Alltag in einem deutlichen Kontrast steht zu den Schwierigkeiten, die sich der Klärung seiner Funktionsweise, zum Beispiel durch Aufweis seiner operativen Basisstruktur, in den Weg stellen“ (Reusser/Reusser 1994, 9).

Es ist deshalb sicher nicht verkehrt, sich immer wieder zu bemühen, das Verstehen zu verstehen. Das tun alle Autorinnen und Autoren in ihren Beiträgen zum Schwerpunktthema der vorliegenden Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, und dies soll auch hier einleitend zu diesem Heft geschehen, und zwar in vier Schritten: Im ersten Abschnitt wird der Begriff hinsichtlich Herkunft und Bedeutung kurz beleuchtet. Danach folgen im zweiten Abschnitt in Anlehnung an Reusser und Reusser einige Überlegungen zum Verstehen als psychologischer Prozess. Hier sind die Lernenden im Fokus der Aufmerksamkeit. Anschliessend wird im dritten Abschnitt das Verstehen als didaktische Aufgabe betrachtet. Es interessiert nun die Rolle der Lehrenden: Welche Möglichkeiten haben wir, um das Verstehen anzubahnen und zu ermöglichen? Zum Schluss werden im vierten Abschnitt die Schwerpunktbeiträge

kurz eingeführt und insbesondere hinsichtlich ihrer Überlegungen zum Verstehen des Verstehens vorgestellt.

Herkunft und Bedeutung von „Verstehen“

„Verstehen“ ist im deutschen Sprachraum offenbar seit dem 8. Jahrhundert gebräuchlich. Ursprünglich bedeutete das Verb „davorstehen“, also vor einem Objekt stehen (Kluge 2002, 957). Wenn man nahe genug an einem Gegenstand dran ist, dann kam man ihn auch besser wahrnehmen und dadurch eine klarere Vorstellung aufbauen. Schon bald wurde diese Bedeutung des räumlichen Kontakts von Mensch und Objekt auch auf geistige Vorgänge übertragen. Grimm und Grimm erklären „verstehen“ mit *„einen gegenstand umstehen, bestehen, in seiner gewalt haben (...) von diesem ausgangspunkte lässt sich der übergang von dem sinnlichen auf das geistige gebiet verstehen, wie uns die ähnlich entwickelten bildungen be-greifen und ver-nehmen noch heute semasiologisch durchsichtig sind“* (Grimm/Grimm 1999, 1666).

Im Laufe der Zeit hat sich der Sinn von „verstehen“ immer weiter ausdifferenziert, und das Wort bedeutet unter anderem a) Gesprochenes deutlich hören; b) etwas begreifen, deuten, sehen, meinen; c) Verständnis für jemanden haben, sich in jemandes Lage hineinversetzen können; d) mit jemandem gut auskommen, ein gutes Verhältnis haben; e) etwas gut können, gut kennen, beherrschen (Duden-Redaktion 2001, 887).

„Verstehen“ erfordert also eine Begegnung zwischen einer Sache und einem Individuum. Dies entspricht dem, was Heinrich Roth erstmals 1949 mit „originale Begegnung“ bezeichnet hat. Auch Roth meinte damit nicht in erster Linie eine Begegnung an einem realen Ort mit einem echten Gegenstand, sondern die „Konfrontation mit dem abstrakt-geistigen Kerngehalt eines Sachverhalts“ (Mayer/Gautschi/Bernhardt 2012, 381). Roth forderte deshalb, „das originale Kind, wie es von sich aus in die Welt hineinlebt, mit dem originalen Gegenstand, wie er seinem eigentlichen Wesen nach ist, so in Verbindung zu bringen, dass das Kind fragt, weil ihm der Gegenstand Fragen stellt, und der Gegenstand Fragen aufgibt, weil er eine Antwort für das Kind hat“ (Roth 1949/1965, 111).

Diese Doppelbedeutung von „verstehen“ – einerseits die reale sinnliche Begegnung vor Ort und andererseits der geistige Vorgang – ist auch beim französischen „comprendre“ vorhanden. „Prendre“ – nehmen, ein Objekt ergreifen, fassen, erfassen – betont die sinnliche Aneignung eines Objekts, wird mit „comprendre“ zum geistigen Vorgang erweitert und bedeutet dann das „Ergreifen des Objekts durch den erkennenden Verstand“ (Rey 2001, 371) – also „begreifen“.

Die Auseinandersetzung mit Herkunft und Bedeutung von „verstehen“ macht deutlich, dass drei Aspekte die Verstehenssituation prägen: Subjektbezug, Objektbezug, Kontextgebundenheit (Reusser/Reusser 1994, 16). Es ist also erstens das Objekt, die Sache, der Verstehensgegenstand, auch wenn er nicht real ist und sich nicht ausserhalb der Verstehenssituation beschreiben liesse. Es ist zweitens das Subjekt, das Individuum, die oder der Verstehende mit ihrem Weltwissen, den Begriffen und Konzepten, den Einstellungen und Emotionen, die in die Verstehenssituation hineingetragen werden. Und es ist drittens der Kontext, in dem sich Verstehensvorgänge abspielen, „die innere oder äussere Situation, in der sich der Verstehende befindet“ (ebd., 9).

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde „Verstehen“ zu einem Leitbegriff der Geisteswissenschaften, die sich damit, um ihre Position zu behaupten, abgrenzten von den Naturwissenschaften: „Die Natur erklären wir und das Seelenleben verstehen wir“, formulierte Wilhelm Dilthey pointiert (Dilthey 1964a, 144). Er nahm damit eine Dichotomie auf, die der Historiker und Philosoph Johann Gustav Bernhard Droysen eingeführt hatte (von Wright 2000, 19), und konzipierte daraus die Hermeneutik als das „kunstgemässige Verstehen von dauernd fixierten Lebensäusserungen“ (Dilthey 1964b, 319). In der jahrzehntelangen, zum Teil erbittert geführten Wissenschaftskontroverse bezogen sich die Verteidiger der Geisteswissenschaften auf Aristoteles und entwickelten auf diese Weise einen bis in die Antike zurückgehenden Traditionsstrang, wohingegen der andere Strang viel jüngeren Ursprungs sei und auf Galilei zurückgehe. Noch heute flackert diese Kontroverse zwischen den Naturwissenschaften und den Geisteswissenschaften gelegentlich auf, und noch heute werden oft dieselben Argumente wie im letzten Jahrhundert verwendet: Das Erklären sei mechanistisch und führe zu einem ‚naiven Objektivismus‘, und das Verstehen sei etwas Vages und Willkürliches. Dabei ist es in den letzten Jahrzehnten verschiedenen Wissenschaften gelungen aufzuzeigen, dass diese Dichotomie zwischen Erklären und Verstehen obsolet ist. Zu nennen ist dabei etwa die Soziologie, die Max Weber definiert als „eine Wissenschaft, welche soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf ursächlich erklären will“ (Weber 1972, 1-2). Zu nennen ist aber auch die Kognitionswissenschaft, der es gelingt, Verstehensprozesse empirisch-analytisch zu erklären (Gardner 1989).

Verstehen ist Lernen

Wer versteht, begreift, eignet sich etwas an, lernt, verändert sich also im Denken, Handeln oder Fühlen, erwirbt neue Einstellungen, neues Können oder Wissen. Dies sind komplexe Prozesse, zu deren Beschreibung, Theoretisierung und Erforschung

insbesondere die Kognitionswissenschaft verschiedene Modellvorstellungen entwickelt hat. Kurt Reusser und Marianne Reusser-Weyeneth (1994, 16-21) erläutern acht Strukturmerkmale des Verstehens:¹

1. *Verstehen als kognitive Konstruktion*: Verstehen ist nicht einfach die Übernahme von Weltwirklichkeit, sondern immer eigenständige und perspektivische Sinnbildung. Jedes Individuum hat seinen eigenen Blickwinkel zum Objekt und deutet auch dementsprechend.
2. *Verstehen als Assimilation bzw. als Integration einer Gegebenheit in die Struktur des subjektiven Weltwissens*: Verstehen bedeutet die Ein-Ordnung eines Sachverhaltes in ein System vorhandener Bedeutungen. Bereits bestehende Konzepte werden ergänzt oder umgebaut. Reusser und Reusser verwenden hier den Assimilationsbegriff von Piaget (1936/1969), um deutlich zu machen, dass beim Verstehen eine ausgewählte Wahrnehmung einem vorhandenen Schema zugeordnet und als bekannt eingestuft wird. Das erklärt auch, wieso diejenigen besser verstehen, die mehr wissen: Wer über mehr und ausdifferenzierte Konzepte verfügt, hat mehr Anschlussstellen für neue Begriffe.
3. *Verstehen als Interaktion von aufsteigenden und absteigenden Prozessen*: Aebli (1980) beschrieb diese Prozesse als „zu elementarerer Zusammenhängen ab- und zu umfassenderen Zusammenhängen aufsteigen(des)“ (195) Geschehen. Es geht beim Verstehen gleichzeitig um das Analysieren und das Synthetisieren.
4. *Verstehen als ein auf Sinnvollheit (Intelligibilität), Strukturgüte (Wahrheit, Richtigkeit) und Funktionalität (situative Angemessenheit) bezogener Vorgang*: Der komplexe Prozess des Verstehens wird dann gerichteter und Erfolg versprechender, wenn die oder der Verstehende diesen Prozess selber reguliert und überwacht. Offenbar verstehen wir besser, wenn wir verstehen, wie Verstehen funktioniert. Wenn dies gelingt, sind wir auch in der Lage, unsere Verstehensprozesse selber in die Hand zu nehmen.
5. *Verstehen als multiperspektivischer, mehrdeutiger und unabschliessbarer Vorgang*: Dieses Phänomen ist im didaktischen Alltag gut bekannt: Derselbe Verstehensgegenstand wird von verschiedenen Subjekten unterschiedlich gedeutet.
6. *Verstehen als Problemlösen*: Schon Dewey (1910/1951) hat beschrieben, dass Verstehen oft mit der Wahrnehmung einer Schwierigkeit beginnt und dann in mehreren Schleifen von Versuch und Irrtum, von Prüfen und Verwerfen von Hypothesen, schliesslich zu einer Problemlösung führt, die das Subjekt als angemessen einschätzt.

1 Zitiert sind die kursiv gesetzten Passagen. Alles andere ist paraphrasiert oder erläutert.

7. Verstehen als ‚Sehen‘ von Zusammenhängen: Manchmal stellt sich beim Verstehen der bekannte „Aha-Effekt“ ein: Plötzlich gelangt das Individuum zu einer neuen Einsicht; es verändert seine Konzepte schlagartig. Viel häufiger allerdings verläuft der Repräsentationsprozess nicht sprunghaft: neue Begriffe werden nach und nach an bestehende Konzepte angedockt, der Horizont wird weiter, die Sicht klarer.
8. *Verstehen als kontextuell eingebetteter Vorgang*: Auch dieses Strukturmerkmal ist aus Schule und Hochschule gut bekannt: Sowohl soziale als auch institutionelle und insbesondere kommunikative Kontexte spielen für das Verstehen eine grosse Rolle. Verstehen in der Lebenswelt verläuft oft anders als Verstehen in der Schule. Gerade auch die Gestaltung des Kontexts hilft, Verstehen zu lehren.

Lehren ermöglicht Verstehen

Ein solches Verständnis von „Verstehen“ mit diesen acht Strukturmerkmalen hat natürlich Auswirkungen auf das Handeln derjenigen, die das Verstehen anderer ermöglichen wollen. Andreas Gruschka hat das mehrfach erörtert (Gruschka 2011). Er plädiert dafür, das Verstehen als Ziel des Unterrichts in den Vordergrund zu rücken. Im Unterschied zur Kognitionswissenschaft und insbesondere zur Lernpsychologie legt Gruschka den Akzent stärker auf den Objektbezug: „Verstehen als das übergreifende Ziel und Medium des schulischen Lernens muss ansetzen an den Inhalten, die allgemein verpflichtend den Lehrplan bestimmen“ (ebd., 135). Die „Struktur der Disziplin“ sei das organisierende Prinzip der schulischen Vermittlung: „Was also sind die Konzepte (die Theorien, Paradigmen, Methoden, Schlüsselbegriffe), die erlauben, den Blick auf so etwas wie das Wesentliche, das Grundlegende, das organisierende Prinzip, das Zugangstiftende oder Exemplarische zu fokussieren? Wollte man Bildung im pädagogischen Sinne standardisieren, so wäre es geraten, mit den zentralen Konzepten des Faches die Einheit des Methodischen und Inhaltlichen darzustellen und sie als das Modell für das Verstehen und des kompetenten Umgangs mit den Inhalten zu entfalten“ (ebd., 136).

Wer also Verstehen unterstützen will, muss der Themenbestimmung grosse Aufmerksamkeit widmen. Eine Grundfrage der Vorbereitung gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts lautet daher: Wie mache ich das Lernobjekt zum Thema? Den präzisen Begriff „Thema“ verdanken wir der erziehungswissenschaftlichen Grundsatzdiskussion zum Verhältnis von Didaktik und Methodik um 1970. Wolfgang Klafki unterschied „Thematik“ und „Inhaltlichkeit“: „Mit ‚Inhalten‘ [...] bzw. ‚Gegenständen‘ sollte man Sachverhalte bezeichnen, die noch nicht im Sinne

pädagogischer Zielvorstellungen ausgewählt und präzisiert worden sind, [...]. Indem ein ‚Inhalt‘ oder ‚Gegenstand‘ [...] unter einer pädagogischen Zielvorstellung, einer als pädagogisch relevant erachteten Fragestellung für die Behandlung im Unterricht ausgewählt wird, wird er zum ‚Thema‘. [...] Das bedeutet: Im Begriff ‚Thema‘ wird die vollzogene Verbindung der Ziel- mit der Inhalts-Entscheidungsebene zum Ausdruck gebracht“ (Klafki 1976, 51). Die klassische Formulierung lautet: „Der didaktisch noch gar nicht qualifizierte, vieldeutige Inhalt [...] wird erst im Licht bestimmter, auf den Lernenden bezogener Zielsetzungen zum Unterrichtsthema“ (ebd., 52 f.). Demnach ist die Themenbestimmung im Kern die Herstellung einer Beziehung zwischen Inhalt und lernendem Individuum, wobei beiden gleicher Rang zugewiesen wird (Mayer/Gautschi/Bernhardt 2012, 380).

Themenbestimmung scheint dann gut zu gelingen, wenn Lernende an Grundfragen der Welterkenntnis herangeführt werden – oder noch viel besser: wenn sie diese Fragen selber stellen. Sie wundern sich und werden neugierig auf die Sache, wollen sie verstehen. „Das Faszinierende solcher Konzepten existenziellen Fragens besteht nicht zuletzt in ihrem Rätselcharakter“ (Gruschka 2011, 155). Im französischen Sprachraum ist dazu eine eigentliche didaktische Schule rund um die „questions socialement vives“ (QSV) entstanden (Legardez 2003). In dreierlei Hinsicht sollen solche Fragen gesellschaftlich relevant sein: Erstens werden sie in der Öffentlichkeit diskutiert, sodass Lehrende und Lernende den Fragen auch in außerschulischen Kontexten begegnen, und die Fragen betreffen wichtige gesellschaftliche Werte. Zweitens sind die Fragen bedeutsam für die Wissenschaft. Es gibt dazu unterschiedliche Standpunkte, die kontrovers diskutiert werden. Drittens betreffen die Fragen die Lebenswelt der Jugendlichen (ebd., 245).

Allerdings ist Themenbestimmung nur ein erster, aber wichtiger Schritt hin zur Ermöglichung des Verstehens in der Schule. Ebenfalls zentral scheint der Einbezug von Vorkonzepten und Alltagstheorien der Verstehenssubjekte zu sein, wie viele Untersuchungen im Anschluss an die Gedanken von Horst Rumpf (1987) oder das Werk von Martin Wagenschein (1989) belegen. Beides – die Themenbestimmung und der Einbezug der Dispositionen der Lernenden – spielen eine zentrale Rolle für die motivationale Seite der Verstehensprozesse (Schiefele/Schreyer 1994). Motivation kann auch durch Herausforderungen geweckt und verstärkt werden. Deshalb warnt Gruschka vor einer Überdidaktisierung der Verstehensprozesse. Eine falsche Didaktik sei bei der Reduktion fachlicher Komplexität durch Elementarisierung und Vereinfachung „inzwischen so weit gegangen, dass ihre Erfindung selbst zu den zentralen Behinderungen des Verstehens geworden sind: Didaktisierung ist letzt-

lich der Umschlag der gut gemeinten Hilfestellung in die faktische Behinderung“ (Gruschka 2011, 136).

Zum „Verstehen“ in den Schwerpunktbeiträgen

In den fünf Beiträgen zum Schwerpunktthema „Verstehen“ wird weder eine übertriebene Elementarisierung noch eine Überdidaktisierung propagiert. Ganz im Gegenteil: es werden verstehensorientierte Theorien, Forschungen und Praktiken vorgestellt, die deutlich machen, welche eminente Bedeutung Didaktik hat. Die Güte der fünf Texte ist durch das „double-blind Peer-Review-Verfahren“ bestätigt: im Unterschied zu einer Reihe von anderen Beiträgen wurden die folgenden fünf Texte zur Aufnahme in die zdg empfohlen.

Der erste Schwerpunktbeitrag im vorliegenden Heft stammt von *Franziska Wittau*: „*Gesellschaft verstehen: Perspektiven einer lebensweltorientierten Bildung*.“ Der Beitrag fragt nach dem Stellenwert der „Verstehenden Soziologie“ für die Didaktik der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, und er bietet eine Übersicht zum „Angebot“ der Soziologie für das Verstehen von Gesellschaft. Die Soziologie hatte in der Tat bisher eher eine Randposition innerhalb der Bezugswissenschaften für gesellschaftswissenschaftliche Bildung – Zeit, dies zu ändern! Die Autorin rückt die Lebensweltanalysen der phänomenologischen Soziologie ins Zentrum ihrer Überlegungen und akzentuiert also die verstehenden Subjekte, aber auch die Kontextgebundenheit der Verstehenssituationen. Wittau macht auch deutlich, dass eine Gleichsetzung von Lebenswelt mit Heimat und Nähe zu kurz greift. Lebenswelt ist in ihrem (und Schütz') soziologischen Verständnis „der intersubjektiv geteilte Raum sozialen Handelns, durch das sich Gesellschaft erst konstituiert“ (S. 31). Fremdverstehen wird so zu einem zentralen Konzept. Abschliessend stellt die Autorin fest, „dass Lebensweltorientierung keineswegs im Widerspruch zur Wissenschaftsorientierung steht, sondern vielmehr ein wissenschaftliches Paradigma ist, das lernbar, lehrbar und erfahrbar ist und zur Analyse und zum Verständnis gesellschaftlicher Phänomene beizutragen vermag“ (S. 31).

Der zweite Beitrag im Schwerpunktteil dieser zdg ist von *Christopher Hempel und Christian Herfter*: „*Verstehen im Gemeinschaftskundeunterricht als kollektive Praxis zwischen Voranschreiten und Aushandeln*“. Die Autoren beleuchten „Verstehen“ auf drei Ebenen: Zuerst erläutern sie ihre sozialtheoretischen Annahmen und situieren Verstehen innerhalb von Kommunikation. Darauf aufbauend entwickeln sie eine Theorie des Gegenstandes, die sich unmittelbar auf das Verstehen im Gemeinschaftskundeunter-

richt richtet. „Verstehen hat demzufolge die Eigenwelt und Alltagsvorstellungen der erkennenden Subjekte als Ausgangspunkt [...]“ (S. 36), halten auch sie fest. Die Theorie der Methode bildet dann den Abschluss ihrer Rahmung. In ihren Fallrekonstruktionen entwickeln die Autoren Verstehen als kollektives Voranschreiten und als Aushandlung des Gegenstandes. Die Autoren formulieren als Fazit, dass gerade „gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht, der sich am Anspruch des Verstehens orientiert, [...] die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler bei der Erarbeitung eines gemeinsamen Unterrichtsgegenstandes berücksichtigen und einbeziehen“ muss (S. 51).

Der dritten Beitrag kommt von *Florian Weber-Stein*: „*Die affektive Dimension des hermeneutischen Zirkels. Emotionale Bedingungsfaktoren der politischen Werturteilsbildung*.“ Einleitend stellt der Autor fest, dass Emotionen bislang ein blinder Fleck der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik waren. Er rückt damit ein bedeutsames und bislang in der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften noch wenig wahrgenommenes Problem ins Zentrum. Weber-Stein fragt, ob „Emotionen als Bestandteile von Wertungsprozessen im Unterrichtsprozess zuzulassen, zu thematisieren oder gar gezielt zu evozieren sind, oder ob eine rationale Urteilsbildung vielmehr die Deemotionalisierung des Unterrichts voraussetzt?“ (S. 57) Der Autor skizziert in Bezug auf Emotion und Werten eine emotionstheoretische Neukonzeptualisierung, indem die Zirkularität von Emotion und Werten – „Emotionen begründen Werte, die wiederum Emotionen normieren sollen.“ (S. 66) – hermeneutisch produktiv gewendet wird. „Werturteilsbildung hat deshalb Raum für die Reflexion der eigenen Emotionalität zu schaffen, durch die die implizite Urteilsstruktur expliziert und dabei zugleich rationalisiert werden kann.“ (S. 202)

Der vierte Beitrag im Schwerpunktteil stammt von *Marie Winckler*: „*Das Verstehen des Verstehens. Die Zugänge Jugendlicher zur Politik und Politischem und deren Wahrnehmung durch Politiklehrkräfte*.“ Auch Winckler stellt (mit Combe/Gebhard 2012, 7) fest: „Die Schule verspricht Verstehen.“ Die Autorin thematisiert in ihrem Beitrag zwei Ebenen des Verstehens – das Verstehen des Politischen durch die Lernenden und das Verstehen dieses Verstehens durch die Lehrer/-innen – und betont die Bedeutung der Disposition der Subjekte im Verstehensprozess. Sie hält fest: „Die Chance, dass Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht etwas verstehen, ist umso größer, je besser es Lehrkräften gelingt, an das (Vor-)Verstehen produktiv anzuschließen und den Verstehensprozess zu begleiten“ (S. 75). Winckler hebt zudem hervor, wie wichtig das informelle Lernen für das Verstehen von Politik ist. Gerade deshalb müssten diese Verstehensprozesse wissenschaftlich erforscht und auch praktisch gestaltet werden. In Wincklers Beitrag schliesslich wird deutlich, dass Verstehen in gesellschaftswissen-

schaftlichen Fächern gleichermaßen Versprechen und Herausforderung ist, weshalb es auch günstig sei, diese Prozesse zu erforschen, und zwar mit „Wissenschaft von der Praxis für die Praxis *mit der Praxis*“ (S. 91).

Der fünfte und letzte Beitrag im Schwerpunktteil kommt von *Markus Drüding und Tobias Enseleit*: „*Ritter, Hexen, Pest und Burgen? Eine explorative Studie zu Mittelalter-Vorstellungen und dem Mittelalter-Verständnis von Geschichtsstudierenden*“. In ihrem Beitrag spielen „Konzepte“, die zugleich als Ordnungs-, Interpretations- und Verständnisrahmen begriffen werden, eine zentrale Rolle. Sie verdeutlichen dies am historischen Verständnis von Studierenden des Fachs Geschichte zum Mittelalter. Die Autoren zeigen auf, wie mit der Erhebung und der Analyse von Zeichnungen den Mittelalter-Vorstellungen der Studierenden auf die Spur zu kommen ist und wie diese Vorstellungen im Abgleich mit mediävistischen und geschichtsdidaktischen Erkenntnissen einzuschätzen sind.

Auch in dieser Ausgabe der zdg finden sich aktuelle Debatten, anregende Werkstatt-Beiträge und aktuelle Buchbesprechungen. Alles in allem zeigt sich, dass die Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften produktiv unterwegs sind. Gelegentlich lohnt es sich in diesem Unterwegs-Sein auch einmal innezuhalten und auf Aspekte zu achten, die in der aktuellen Alltagsarbeit vielleicht etwas kurz kommen – wie zum Beispiel das Nachdenken über das „Verstehen“.

Literatur

- Aebli, Hans 1980: Denken. Das Ordnen des Tuns. Band 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart.
- Apel, Karl-Otto 1955: Das Verstehen. Eine Problemgeschichte als Begriffsgeschichte. In: Rothacker, Edgar (Hrsg.): Archiv für Begriffsgeschichte. Bausteine, 1. S. 142-199.
- Bitterli, Urs 2016: Licht und Schatten über Europa 1900-1945. Eine etwas andere Kulturgeschichte. Zürich.
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich 2012: Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung. Wiesbaden.
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz 2016: Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Verfügbar unter: <http://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Gesamtausgabe.pdf> (24.2.2017).
- Dewey, John 1951: Wie wir denken. Zürich. (Original erschienen 1910: How we think).
- Dilthey, Wilhelm 1964a: Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. Gesammelte Schriften, Band V: Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens (Hrsg. von G. Misch, 4. Aufl., S. 139-240). Stuttgart. (Erste Ausgabe 1894).
- Dilthey, Wilhelm 1964b: Die Entstehung der Hermeneutik. Gesammelte Schriften, Band V: Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens (Hrsg. von G. Misch, 4. Aufl., S. 317-338). Stuttgart. (Erste Ausgabe 1900).

- Duden-Redaktion (Hrsg.) 2001: Duden, Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Band 7, 3. Auflage. Mannheim, S. 887-888/896.
- Gardner, Howard 1989: Dem Denken auf der Spur: Der Weg der Kognitionswissenschaft. Stuttgart.
- Gautschi, Peter 2010: Wissen: Voraussetzung und Ergebnis von Historischem Lernen. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. Jg. 1, Heft 1, S. 67-90.
- Greshoff, Rainer/Kneer, Georg/Schneider, Wolfgang L. (Hrsg.) 2008: Verstehen und Erklären. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. München.
- Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm 1999: Deutsches Wörterbuch, Band 12, Abt. 1, bearb. von E. Wülcker/R. Meisner/M. Leopold/C. Wesle. München, S. 1660-1700.
- Gruschka, Andreas 2011: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Ditzingen.
- Juchler, Ingo 2014: Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Hermeneutik. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarbeitete Auflage. Schwalbach/Ts., S. 53-65.
- Klafki, Wolfgang 1976: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Dohmen, Günther/Maurer, Friedmann (Hrsg.): Unterricht. Aufbau und Kritik. München, S. 45-61.
- Kluge, Friedrich 2002: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, bearb. von Elmar Seebold, 24. Auflage. Berlin/New York, S. 957.
- Legardez, Alain 2003: L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. In: Cartable de Clio. Jg. 3, S. 245-253.
- Mayer, Ulrich/Gautschi, Peter/Bernhardt, Markus 2012: Themenbestimmung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufen. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach/Ts., S. 378-404.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olav (Hrsg.) 2011: Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn.
- Piaget, Jean 1969: Das Erwachen der Intelligenz beim Kind. Stuttgart (Erstausgabe auf Französisch 1936).
- Reusser, Kurt/Reusser-Weyeneth, Marianne 1994: Verstehen als psychologischer Prozess und als didaktische Aufgabe: Einführung und Überblick. In: Dies. (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle, S. 9-35.
- Rey, Alain (Hrsg.) 2001: Le Grand Robert de la Langue Française. Tome 2. Paris, S. 371-373.
- Roth, Heinrich 1965: Die „originale“ Begegnung als methodisches Prinzip. In: Ders. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover, S. 109-118.
- Rumpf, Horst 1987: Belebungsversuche: Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur. Weinheim.
- Sander, Wolfgang 2010: Wissen im kompetenzorientierten Unterricht – Konzepte, Basiskonzepte, Kontroversen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. Jg. 1, Heft 1, S. 42-66.
- Schiefele, Ulrich/Schreyer, Inge 1994: Intrinsische Motivation und Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Jg. 8, S. 1-13.
- Von Wright, Georg Henrik 2000: Erklären und Verstehen. 4. Auflage (Erstausgabe auf Englisch 1971). Berlin.
- Wagenschein, Martin 1989: Verstehen lehren. Genetisch – sokratisch – exemplarisch. Weinheim.
- Weber, Max 1972: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen.