

Monika Waldis, Béatrice Ziegler (Hrsg.)

Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13

Beiträge zur Tagung »geschichtsdidaktik
empirisch 13«

gh
07

Geschichtsdidaktik heute



Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
<i>Monika Waldis, Béatrice Ziegler</i>	
Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik – Ein Plädoyer für Kooperation!	17
<i>Claudia Opitz-Belakhal</i>	
Historisches Denken und Geschichtsvorstellungen	25
Historisches Denken bei 4- bis 10-jährigen Kindern – Was wissen die Kinder über Geschichte?	26
<i>Markus Kübler, Sabine Bietenhader, Urs Bisang, Claudio Stucky</i>	
Historisches Denken und Kompetenzentwicklung im Elementar- und Primarbereich (HisDeKo) – Ein Projektbericht	41
<i>Andrea Becher, Eva Gläser</i>	
Die Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution – Typische Erklärungsmuster von Schweizer Schülerinnen und Schülern	52
<i>Christian Mathis</i>	
»Es ist halt mehr so da« – Schülervorstellungen über die Darstellung von Geschichte im Museum	63
<i>Christian Kohler</i>	

Nationale Narrative, Identität und historische Kompetenzen.....	75
How do master narratives influence the construction of national identities?	76
<i>Mario Carretero</i>	
Transkulturelles oder <i>doppeltes semi-historisches Bewusstsein</i> ? Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen mit Migrationshintergrund der »dritten Generation«	86
<i>Lale Yildirim</i>	
Zeitzeugen in öffentlich-rechtlichen Dokumentationen über die Zeit des Nationalsozialismus – Quantitativer Einsatz, Gestaltungsästhetik und Emotionalisierungspotenzial in den Jahren 1995 bis 2005.....	98
<i>Kirsten Moritz</i>	
Geschichtsunterricht im Kontext der Ausbildungsreform in Quebec – Ergebnisse einer Fallstudie in der Primarschule..	111
<i>Nadine Fink</i>	
Kompetenzmessung	123
Messung historischer Kompetenzen – Herausforderungen für die Erstellung eines LSA-geeigneten Kompetenztests	124
<i>Andreas Körber</i>	
Formate geschlossener Aufgaben zur Messung von Kompetenzen historischen Denkens.....	139
<i>Johannes Meyer-Hamme</i>	

Testfragen befragen – Pretesting und Optimierung des Large-Scale-Kompetenztests »HiTCH« durch Cognitive Labs	153
<i>Michael Werner, Waltraud Schreiber</i>	
Historische Kompetenzen mit offenen Antwortformaten messen – Eine Studie auf Basis der »Sechser-Matrix« des FUER-Modells	165
<i>Christiane Bertram, Wolfgang Wagner, Elisabeth Schaser</i>	
Kompetenzförderung	181
Empirische Erforschung von Ausprägungen historischer Kompetenzen in museumspädagogischen Programmen – Die Fallstudie »Erinnern und Gedenken« zur Europarats- ausstellung »Verführung Freiheit« am Deutschen Historischen Museum in Berlin	182
<i>Waltraud Schreiber, Annemarie Kraus, Katja Lehmann, Stefanie Zabold</i>	
Kompetenzförderung durch ein multimediales Filmmethodentraining	193
<i>Florian Sochatzy, Martin Merkt</i>	
Lernaufgaben zur Förderung historischer Kompetenzen mittels historischer Theaterarbeit	205
<i>Katja Lehmann</i>	
Abstracts	216
Biografische Angaben	224

Einleitung

Monika Waldis, Béatrice Ziegler

Der vorliegende Band ist im Rahmen der im Zweijahresrhythmus in Basel stattfindenden Tagung »geschichtsdidaktik empirisch« entstanden. Sowohl das Tagungsprogramm als auch die in diesem Band versammelten Beiträge sind in gewissem Sinne ein zufälliger, da von den jeweils für Basel eingegebenen Projektpräsentationen abhängiger, Spiegel des Standes empirischer Forschung in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik. Im vorliegenden Band sind Arbeiten versammelt, die sich der Erfassung von Kompetenzen historischen Denkens mittels Large Scale Assessment widmen. Einen zweiten Themenbereich bilden Studien zu Geschichtsvorstellungen von Kindern und Jugendlichen und zur Entwicklung von historischer Identität. Die beiden Themenfelder haben je unterschiedliche fachliche Bezugspunkte: Im Falle des Large Scale Assessment ist die Verbindung zur Erziehungswissenschaft und der psychologischen Methodenlehre unabdingbar. Die Studien zu Geschichtsvorstellungen/Identität sind verknüpft mit dem Thema Geschichtskultur, das derzeit (noch) sehr stark in der Geschichtswissenschaft verankert ist. Damit wird ein Aspekt angesprochen, der für die Geschichtsdidaktik schon immer aktuell war, nun aber neue Dimensionen erfährt: die Frage der Positionierung der Geschichtsdidaktik zwischen Geschichtswissenschaft und Erziehungswissenschaft/Pädagogischer Psychologie. Wir halten es für an der Zeit, dass sich die Geschichtsdidaktik diese Frage selbstbewusster stellt: Welche Impulse will sich die Geschichtsdidaktik in anderen Disziplinen holen? Was kann die Geschichtsdidaktik für andere Disziplinen leisten? Die offensive Bearbeitung der Schnittmengen oder Überlappungen macht Tagungen und Arbeitskreise wünschenswert, die interdisziplinäre Diskussionen ermöglichen. Forschungsfragen könnten so nochmals neu konzipiert und verfolgt werden. Wie der vorliegende Band dokumentiert, ist der Austausch zwischen Pädagogischer Psychologie und Geschichtsdidaktik bereits in gewissem Maße etabliert. Im Bereich der Geschichtskultur wurden erste Schritte gemacht. Die Erforschung von Schülervorstellungen erscheint in diesem Zusammenhang äußerst bedeutsam, insbesondere dann, wenn

die Interpretation und Auswertung von Befunden auf der Basis des geschichtswissenschaftlichen Forschungsstandes erfolgt. Wir erachten die Zusammenarbeit von Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft in diesem Bereich als äußerst notwendig und plädieren dafür, hierbei sowohl Schule als auch Wissenschaft als Teil von Geschichtskultur zu verstehen. Darauf aufbauend wären im Fall der Schule Unterrichtshandeln, Unterrichtsinhalte und die kulturell heterogene Schülerschaft als Teil einer sozialen Praxis zu definieren, die es empirisch zu beforschen gilt. Darüber hinaus wären allfällige Konsequenzen – etwa für die didaktische Pragmatik – zu bestimmen, die möglicherweise anders ausfallen, als die Konsequenzen aus dem Forschungsansatz zu historischen Kompetenzen. Ein Vorliegen solch unterschiedlicher Ergebnisse erscheint uns für die Diskussion um den Bildungsgehalt des Faches Geschichte als äußerst wichtig und es ist wünschenswert, dass diese in Zukunft auf empirischer Basis erfolgen kann. Die in diesem Band vereinigten Beiträge können in diesem Sinne als Denkanstoß verstanden werden und sind hoffentlich Ausgangspunkt weiterer Forschungsinitiativen.

Werden die bisherigen Tagungsbände nebeneinander gelegt, so dokumentieren sie einerseits Entwicklungen im Feld der Geschichtsdidaktik und verweisen zugleich auf Forschungstrends, andererseits werden auch offene Fragen und Forschungsdesiderata ersichtlich. Was kann demzufolge über den gegenwärtigen Stand der empirischen Forschung in der Geschichtsdidaktik festgestellt werden? Die ersten Bände waren durch eine große inhaltliche Breite gekennzeichnet. In methodischer Hinsicht dominierte die Sorge sowohl um die Meisterung methodisch transparenter und an bildungswissenschaftlichen Standards ausgerichteten Vorgehensweisen als auch um die anschlussfähige Präsentation der empirischen Ergebnisse. Die mit der Methodik verbundene Frage der Aussagekraft der jeweiligen Studien war anfänglich noch auf eine Auseinandersetzung um die Hierarchie zwischen qualitativen und quantitativen Projekten fixiert. Solche Grabenkämpfe haben einer entspannteren Anerkennung von Erklärungskraft, aber auch den Grenzen jeweiliger Vorgehensweisen Platz gemacht und in letzter Zeit vermehrt zur Triangulation von Methoden geführt.

Im vorliegenden Band sind Studien zu Geschichtsvorstellungen von Kindern und Jugendlichen sowie Forschungsarbeiten zur empirischen Erfassung von Kompetenzen historischen Denkens und Lernens versammelt. Der Band ist damit inhaltlich konziser geworden als die Vorgängerbände. Aus inhaltlicher Sicht ist diese Entwicklung einerseits begrüßenswert, wird doch die Bearbeitung dieser beiden großen Themenkomplexe von verschiedenen Personen und Institutionen geschultert und tragen verschiedenste Forschungszugänge und Fragestellungen zu einer

Bearbeitung dieser sicherlich zentralen Themen bei. Für den Erkenntnisfortschritt in einem Forschungsbereich, der über vergleichsweise schmale finanzielle und personelle Ressourcen verfügt, erscheinen solche Bündelungen durchaus produktiv und es sind davon Erkenntnisfortschritte zu erwarten. Andererseits geht damit auch die Sorge um eine allzu starke Verengung und Reduktion auf Themen, die sich aus dem bildungswissenschaftlichen Diskurs ergeben, sowie um eine mangelnde Innovationskraft des Faches selbst einher. So wurde beispielsweise anlässlich der Podiumsdiskussion am Ende der Tagung eingefordert, dass weitere Forschungsfragen und -themen Gegenstand der Präsentationen und Diskussionen in der *Community* sein sollten.¹ Diese Forderung ist sicherlich berechtigt – zugleich verweist sie auf die Verantwortung von Akteuren, die empirische Forschungsarbeiten im Feld der Geschichtsdidaktik anstoßen und begleiten, sei dies in der Form der Betreuung von Nachwuchsarbeiten als auch in der Bestimmung eigener Forschungsthemen und -schwerpunkte.

Eines dieser nach wie vor zu wenig bearbeiteten Forschungsfelder betrifft unseres Erachtens die Verbindung zwischen dem Geschichtslernen bzw. historischen Denken und Identitätsfragen. Dies, zumal nationale Narrative und damit auch die nationalen und weiteren Identitäten in letzter Zeit wieder verstärkt in den Blick geraten. Mit dem Thema geht erneut die Frage nach den Zielen des Geschichtsunterrichts einher. Dies umso mehr, als in mehreren Ländern Europas neue Lehrpläne verabschiedet worden sind, die eine nationale oder imperiale Orientierung aufweisen. Damit verknüpft geht die Politik von Annahmen zum Zusammenhang von Kompetenzen und Wissen und zu deren gegenseitiger Bedingtheit aus, ohne auf empirisch gesättigtes Wissen zurückgreifen zu können. Diese Situation ist höchst unbefriedigend, scheint doch eine reflexiv-kritische und identitätsbildende Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte zumindest infrage gestellt.

Ein weiteres Forschungsdesiderat widerspiegelt die kleine Zahl der hier versammelten Beiträge zu Studien, welche die Möglichkeiten der Unterrichtsentwicklung ausloten. Wird Didaktik als »Design Science« verstanden, die – durchaus experimentell – Erfahrungen über Möglichkeiten gezielter Fördermaßnahmen im Geschichtsunterricht von der Vorschule bis zur Hochschule zusammenträgt, sind solche Arbeiten dringend notwendig. Der Blick in die anglo-amerikanische For-

1 Am Schluss der Tagung fand ein Podium zu Herausforderungen an die Geschichtsdidaktik statt mit Marko Demantowsky, Saskia Handro, Matthias Martens und Christine Pflüger.

schungsliteratur zeigt, dass Erkenntnisfortschritte durch Interventionsstudien im Sinne von »what works?« durchaus zu erzielen sind. Der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik wäre in dieser Beziehung etwas mehr Innovationsbereitschaft, Kreativität und der Wille, eine Praxis des »Verstehens« nachhaltig zu prägen, zu wünschen. Möglicherweise sind dies die nächsten Schritte, die an die Klärung der grundlegenden Fragen, wie die der theoretischen Bestimmung und empirischen Messung von Kompetenzen und die der Erforschung der Geschichtsbilder von Kindern und Jugendlichen, anschließen werden. Unser Vorwort soll keine lange Erörterung sein, sondern einige Denkanstöße vermitteln. Im Folgenden überlassen wir gerne der Leserin bzw. dem Leser das Feld, die hier versammelten Beiträge zur Kenntnis zu nehmen und mögliche Entwicklungen der empirischen Forschung in der Geschichtsdidaktik zu diskutieren.

Claudia Opitz-Belakhal thematisiert in ihrem Beitrag, der ursprünglich als Begrüßungsreferat der Tagung verfasst wurde, die Wünschbarkeit und die Möglichkeiten einer verstärkten Diskussion und Zusammenarbeit zwischen der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik. Sie sieht insbesondere Möglichkeiten bei der Reflexion und Theoretisierung von Hochschullehre, aber auch in Forschungen im geschichtskulturellen Bereich. Den Gewinn sieht sie neben den konkreten Resultaten auch darin, dass die beiden Disziplinen ein verstärktes Verständnis für das Zusammenspiel der wechselseitigen Forschungsinteressen entwickeln.

Mit Markus Küblers Bericht wird die Sektion zum historischen Denken und zu den Geschichtsvorstellungen eröffnet. Er referiert aus dem mittlerweile abgeschlossenen Projekt zum historischen Denken von 4- bis 10-jährigen Kindern. Für dieses gaben Kinder zu vorgängig von ihnen erstellten Zeichnungen zu einem historischen Thema in 20 Minuten dauernden Interviews Erläuterungen. Mit den Auswertungen ließen sich aggregierte Begriffsnetze von Kindern gleichen Alters erstellen. Diese dokumentieren eine Konzeptanreicherung mit zunehmendem Alter. Historisches Lernen, so der Autor, solle in der Schule im jungen Alter gefördert werden; das teilweise große Interesse und breite Wissen zeige die Möglichkeiten deutlich.

Andrea Becher und Eva Gläser widmen sich ebenfalls einer Bestandsaufnahme des historischen Denkens von jungen Kindern. Sie stellen dabei die Frage, wie auf dessen Grundlage Lernanforderungen im Sinne einer Kompetenzentwicklung begründet werden können. Dabei werden in halbstandardisierten, problemzentrierten Interviews Alltagstheorien und Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern erhoben und im Sinne von Wissens- und Kompetenzausprägungen interpretiert.

Aus ihren Ergebnissen schließen sie, dass die einfache Beschäftigung mit Temporalvorstellungen, wie sie bislang von zahlreichen Lehrplänen vorgesehen ist, für diese Kinder eine Unterforderung darstellt.

Christian Mathis berichtet aus den Ergebnissen seiner Dissertation, die den Schülervorstellungen zur Französischen Revolution gewidmet und dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion verpflichtet ist. Er stellt fest, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrem Denken über diesen historischen Gegenstand einem Fortschrittsoptimismus folgen, der mit einem linearen Nützlichkeitsdenken gepaart sei. Leitideen der Aufklärung wie Gedankenfreiheit, Selbstbestimmung und Emanzipation seien dabei wichtig. Es sind dies Konzepte, die als Referenzpunkte den nationalen Geschichten westlicher Länder dienen.

Christian Kohlers Dissertationsprojekt befasst sich mit Vorstellungen von Jugendlichen zur Präsentation von Geschichte im Museum. Er bewegt sich dabei auf einer Schnittstelle von spezifischen medialen und historischen Kenntnissen. Dabei spielen nicht nur kognitive Aspekte eine Rolle, sondern auch ästhetische, die in der Geschichtsdidaktik häufig vernachlässigt werden. Die explorative Studie kombiniert quantitative und qualitative Zugänge, indem Fragebogen und Einzelinterviews zum Zuge kommen.

Mario Carretero eröffnet mit seiner Tagungs-Keynote die Sektion zu nationalen Narrativen, Identität und historischen Kompetenzen. Er berichtet über die jahrelangen Forschungen zu nationalen Narrativen und zur Wirkung, die diese entfalten. Er diskutiert ihre Charakteristiken, die Bedeutung, die sie für die Identitätskonstruktionen gewinnen können und schließlich auch Befunde zur diesbezüglichen Struktur des historischen Denkens von Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden. Daraus leitet er ab, wie bedeutend ein solider Konzeptaufbau für Lernende ist, weil er erlauben könnte, die eigenen nationalen Selbstverständlichkeiten zu durchschauen und mit anderen zu vergleichen.

Lale Yildirim befasst sich in ihrer Dissertation mit Identität und Geschichtsbesusstsein türkischstämmiger Einwohnerinnen und Einwohner Deutschlands der dritten Generation. Es werden mittels Fragebogen Klassen befragt und anschließend äußern sich Schülerinnen und Schüler in Gruppeninterviews zu unterschiedlichen historischen Ereignissen bzw. Entwicklungen. Das darin zum Ausdruck kommende Geschichtsbesusstsein wird hinsichtlich der Identitätskonstruktionen ausgewertet, um unterschiedliche gesellschaftliche Positionierungen im Verhältnis zum historischen Denken zu bestimmen.

Kirsten Moritz nimmt die Kontroversen um Guido Knopp zum Anlass, um zu untersuchen, in welchem Ausmaß und auf welche Weise Zeitzeugen in den

Fernsehdocumentationen nicht nur des ZDF, sondern auch der ARD präsentiert werden. Sie zeigt, dass im beginnenden 21. Jahrhundert der Einsatz von Zeitzeugen deutlich zunimmt und in stärkerem Maße der Emotionalisierung von Themen dient. Darüber hinaus weist sie nach, dass kritisch kommentierte Strukturen nicht nur in den Knopp'schen Sendungen zu finden sind, sondern abgeschwächt auch in anderen, was die Frage nach den Gründen für dieses Phänomen nach sich zieht. Ihre Vermutung richtet sich dabei auf die Verstärkung des sogenannten Erinnerungsdiskurses, der seit der Jahrtausendwende den Umgang mit Geschichte in der Öffentlichkeit zu bestimmen begann.

Nadine Fink zeigt in ihrem Projekt zum Umgang von Lehrpersonen mit einem neuen Curriculum in Quebec, dass die Formulierung der schulischen Inhalte für Geschichte trotz der neu eingeführten Kompetenzorientierung dazu auffordern, Schülerinnen und Schüler in ein »nationales« Narrativ von Quebec einzuführen. Damit soll ihre Identität als Mitglied der frankokanadischen Gemeinschaft gesichert werden. Es wird deutlich, dass sich Lehrpersonen dabei sowohl mit ihren Vorbereitungen als auch mit ihren Aufgabenstellungen zwischen der Kompetenzförderung und der Einführung in das nationale Narrativ bewegen.

Kompetenzerfassung und -messung sind im vorliegenden Band stark vertreten. Beiträge zur Kompetenzerfassung beinhalten in der Regel die Arbeit mit dem FUER-Modell. Dies ist insbesondere mit dem gegenwärtig laufenden Kooperationsprojekt HiTCH (Projektleitung Ulrich Trautwein) der Fall.

Andreas Körber diskutiert in seinem Beitrag die Schwierigkeiten, die sich aus einem fachdidaktischen Theorie- und Kompetenzmodellzusammenhang bei der Entwicklung von Aufgaben ergeben, die sich für ein Large Scale Assessment eignen sollen. So spricht er etwa die in der Testpraxis gemachte Erfahrung an, dass unterschiedliche Dimensionen des historischen Denkens (Kompetenzdimensionen) unterschiedlich schwierig zu operationalisieren sind. Darauf aufbauend ergeben sich spezielle Herausforderungen für die Erfassung der gesamten Denkooperation.

Johannes Meyer-Hamme nähert sich der Aufgabenstellung eines Large Scale Assessments von der Frage her, wie kontextarme Aufgabenstellungen aussehen müssen, damit sie Operationen historischen Denkens aktivieren. Dabei diskutiert er die Vor- und Nachteile einzelner Aufgabenformate und erörtert, inwiefern sie geeignet scheinen, Kompetenzen auch tatsächlich zu erfassen.

Michael Werner und Waltraud Schreiber berichten über die Erkenntnisse zum Einsatz eines Cognitive Labs bei der Erarbeitung und Optimierung von geschlos-

senen Items für ein Large Scale Assessment. Die Erklärungen von Schülerinnen und Schülern während des Ausfüllens des Tests erlauben es Forscherinnen und Forschern, besser zu verstehen, wie Schülerinnen und Schüler an die Lösung solcher Aufgaben herangehen bzw. welche Denkprozesse bei Lernenden aktiviert werden. Diese Informationen helfen, Aufgaben treffgenauer zu konzipieren.

Christiane Bertram stellt die Kompetenzerfassung mittels offener Aufgabenformate vor. Sie analysierte Schülertexte anhand der Sechser-Matrix des FUER-Modells. Auf der Basis dieser Daten konnten die beiden Faktoren »Vergangenes erkennen« und »Geschichte denken« herausgearbeitet und in der Kombination mit geschlossenen Formaten zur Sachkompetenz validiert werden.

Weitere, der Kompetenzorientierung verpflichtete Arbeiten, befassten sich mit den Möglichkeiten, Kompetenzen zu fördern. Waltraud Schreiber und Mitautorinnen bzw. -autorinnen erhoben in einer qualitativen Studie historische Kompetenzen bei einer inklusiven Klasse anlässlich deren Teilnahme am museumspädagogischen Zusatzprogramm zu »Erinnern und Gedenken« zur Ausstellung »Verführung Freiheit«. Die Thematisierung des Gedenkens im Programm erfolgte über eine begriffliche Klärung und über die Sicherung des Konzepts durch die Analyse von drei künstlerischen Werken. Danach wurden die Teilnehmenden selbst gestalterisch aktiv. Die Auswertung galt der Frage, inwiefern die beiden Programmteile Kompetenzen historischen Denkens sichtbar werden ließen.

Florian Sochatzy und Martin Merkt untersuchten in ihrer Studie, inwiefern ein multimediales Filmmethodentraining geeignet war, die De-Konstruktionskompetenz zu fördern. Das Training beinhaltete das Cueing von spezifischen filmischen Stilmitteln. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten gingen einen Fragebogen durch, durchliefen das Training und bearbeiteten »Transferfilme«. Es konnte festgestellt werden, dass das Training zumindest teilweise Effekte zeitigte.

Katja Lehmann stellt in ihrer Dissertation Vorgehensweisen zu historischer Theaterarbeit vor. Ihre Studie will klären, welche Aufgabenstellungen gewählt werden müssen, um ausgewählte Denkopoperationen des historischen Denkens anzuregen. Sie macht die Problemstellung an zwei Beispielen fest. Ihre Erfahrungen zeigen, dass bei dieser Vorgehensweise insbesondere die Retrospektivität bzw. historisches Fremdverstehen schwierige Anforderungen sind, dass aber die Befunde darauf hinweisen, dass insbesondere die historische Fragekompetenz gefördert werden kann.

Der vorliegende Band dokumentiert nun bereits die vierte Tagung »geschichtsdidaktik empirisch«. Ohne das Interesse und die Diskussionsfreude der empirisch

interessierten Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker könnte ein solches regelmäßiges Zusammenkommen nicht realisiert werden. In diesem Sinn gilt unser Dank zuallererst den Referentinnen und Referenten, die das Forum nützen und anschließend ihre Beiträge unserer Herausgebertätigkeit anvertrauen. Dieser Band ist der erste, der ohne Mitarbeit von Jan Hodel erscheint, da dessen verändertes Tätigkeitsfeld ihn dazu bewog, sich aus Tagungsplanung und -publikation zurückzuziehen. Auch ihm gilt unser Dank für die Aufbauarbeit, die er in den vergangenen Jahren geleistet hat. Und wie immer verlangte das Manuskript eine aufwendige organisatorische und formale Bearbeitung. Diese wurde von Roxane Kübler und Franziska Hedinger wahrgenommen. Auch ihnen gilt unser großer Dank. Der Beitrag von Mario Carretero und die Abstracts wurden von Mark Kyburz sprachlich überarbeitet und lektoriert, wofür wir dankbar sind. Schließlich bedanken wir uns beim Verlag für die gewohnt sorgfältige und angenehme Betreuung des Manuskriptes. Dem Schweizerischen Nationalfonds danken wir für die Unterstützung der Tagung, der Schweizerischen Akademie für Geisteswissenschaften gilt unser Dank für die Tagungsunterstützung.