HT 2010: Was ist guter Geschichtsunterricht? Qualitätsmerkmale in der Kontroverse

Veranstalter: Meik Zülsdorf-Kersting, Universität Osnabrück; Holger Thünemann, Westfälische Wilhelms-Universität Münster; Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD); Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD)
Datum, Ort: 28.09.2010-01.10.2010, Berlin
Bericht von: Kristina Lange, Ruhr-Universität Bochum

Was ist guter Geschichtsunterricht? Diese elementare und doch zugleich komplexe Frage wird seit geraumer Zeit in der universitären Geschichtsdidaktik wieder diskutiert. Ausgelöst wurde dieser Trend durch internationales und nationales Bildungsmonitoring, die derzeitige Out-Put-Orientierung im deutschen Bildungssystem sowie durch empirische Forschung in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. Die jüngste empiriegestützte Fokussierung[1] auf die Frage „Was ist guter Geschichtsunterricht?" ist umso mehr zu begrüßen, da sich Akteure insbesondere der zweiten Phase der Lehrerausbildung, Lehrkräfte und Lehramtsanwärter/innen bislang – neben ihrer auf Erfahrungswissen in unterschiedlicher Qualität und Quantität basierender Expertise – lediglich auf normative theoretische Ansätze im Sinne geschichtsdidaktischer Kategorien beziehen konnten.[2]

Ausgehend von der Frage, warum der Geschichtsunterricht als intitutionalisierte Form des historischen Lernens so zurückhaltend von der Geschichtsdidaktik bearbeitet wurde, systematisierte MEIK ZÜLSDORF-KERSTING (Osnabrück) in seiner Einführung den Forschungsstand und konstatierte Empiriedefizite auf drei Ebenen; erstens in der teilnehmenden Unterrichtsforschung, zweitens in der empirischen Überprüfung der entwickelten Kompetenzmodelle und der entwickelten „Stufungen" bzw. „Graduierungen", drittens in der Bearbeitung der Dilemma-Situation in der Pragmatik: Faktisch muss in der Praxis bewertet werden, es liegen jedoch keine geprüften handhabbaren Kriterien vor. Mit der letztgenannten Forschungslücke ist zugleich die erkenntnisleitende Fragestellung der Sektion umrissen: „Wie wird Qualität von Geschichtsunterricht beurteilt?" Da die Qualitätskriterien von der Perspektive der Beurteilenden abhängen, wurden in der Sektion in den sich anschließenden Vorträgen die Lehrer- und Schülerperspektive sowie die fachdidaktische Sicht beleuchtet. Dieser mehrperspektivische Zugang entspricht dem explorativen Zugang und dem Design der dieser Sektion zugrundeliegenden Pilotstudie, die in der Unterrichtsforschung zu verorten ist. Exemplarisch an einem „Good-Practice"-Videomitschnitt einer Geschichtsstunde sollten nicht die aus der geschichtsdidaktischen Debatte abgeleiteten Kriterien, sondern die (möglicherweise konträr) angelegten Kriterien von Lehrer und Hochschullehrer sowie von Schülerinnen und Schülern sichtbar gemacht werden.

Der Frage „Was sind aus Lehrerperspektive Merkmale guten Geschichtsunterrichts?", ging HOLGER THÜNEMANN (Münster) in seinem Vortrag nach. Zunächst wurde aus forschungsmethodischer Sicht erläutert, dass komplementär zu bisher vorliegenden, auf geschlossenen Fragebögen basierenden, Ergebnissen das problemzentrierte Leitfadeninterview eingesetzt wurde, um „subjektive Theorien" der Geschichtslehrkräfte über den Untersuchungsgegenstand zu erheben. Das Angebot-Nutzungsmodell von Andreas

[1] Peter Gautschi u.a. (Hrsg.), Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte (Geschichtsdidaktik heute), Bern 2007. Peter Gautschi, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Forum Historisches Lernen), Schwalbach am Taunus 2009.

[2] Ulrich Mayer / Hans-Jürgen Pandel, Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung 13), Stuttgart 1976. Ulrich Mayer, Beurteilung von Geschichtsunterricht, in: Klaus Bergmann (Hrsg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. überarbeitete Auflage, Seelze-Velber 1997, S. 486-492. Ulrich Mayer, Qualitätsmerkmale historischer Bildung. Geschichtsdidaktische Kategorien als Kriterien zur Bestimmung und Sicherung der fachdidaktischen Qualität historischen Lernens, in: Wilfried Hansmann / Timo Hoyer (Hrsg.), Zeitgeschichte und historische Bildung, Kassel 2005, S. 223-242. Michele Barricelli / Michael Sauer, „Was ist guter Geschichtsunterricht?" Fachdidaktische Kategorien zur Beobachtung und Analyse von Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (2006), H.1, S. 4-25.

© H-Net, Clio-online, and the author, all rights reserved.

Helmke zählt gegenwärtig wohl zu den elaboriertesten domänenunspezifischen Modellierungen von Unterrichtsqualität. Obgleich Helmke eine einseitige Fokussierung auf das Expertenparadigma kritisch sehe, so ist doch festzuhalten, dass subjektive Theorien als zentrale Faktoren in der Unterrichtspraxis handlungswirksam würden. Geschichtslehrkräfte hätten demnach subjektive Theorien über die Qualität ihres Unterrichtes. Diese könnten auf vier Ebenen auf Basis bereits vorliegender Befunde anderer Studien thesenhaft systematisiert werden: Erstens sind die Kriterien der Geschichtslehrkräfte eher fachunspezifisch. Zweitens haben die Lehrkräfte eher Theorien über den Stoff und weniger über den Unterrichtsprozess. Drittens weisen die subjektiven Theorien heterogene Theorieelemente auf und sind wenig systematisiert, aber pragmatisch sinnvoll. Viertens können Lehrer- und Schülerperspektive differieren. Die Analyse des Videomitschnittes führte zu folgenden Befunden: Erstens hat die Geschichtslehrkraft fachunspezifische Qualitätskriterien (beispielsweise strukturelle Kohärenz, Hausaufgaben). Diese greifen aber mit fachspezifischen Kriterien (beispielsweise Quellenkritik, historisches Urteil) ineinander. Die subjektiven Theorien der Geschichtslehrkraft haben somit einen „harten" fachspezifischen Kern. Zweitens orientiert sich die Geschichtslehrkraft nicht nur an deklarativen, sondern auch an prozeduralem Wissen im Sinne des historischen Denkens. Drittens sind die subjektiven Theorien wenig systematisiert und kategorial. Als zentrale Kriterien konnten Sachwissen, geschichtskulturelle Kompetenz und historisches Denken als Hauptziel des Geschichtsunterrichts identifiziert werden. Viertens zeigen Lehrer- und Schülerperspektive eine große Übereinstimmung im Hinblick auf fachunspezifische Anteile und weniger Übereinstimmung bei fachspezifischen Anteilen.

Im Zentrum von JOHANNES MEYER-HAMMES (Hamburg) Beitrag stand die Frage: „Welche Perspektive nehmen die Schülerinnen und Schüler zu der videographierten Stunde ein?" Im Hinblick auf den bisherigen Forschungsstand konstatierte J. Meyer-Hamme eine hypothesenprüfende Forschungslogik. Da in quantitativen Verfahren Unterschiede in Mittelwerten eingeebnet würden, betonte J. Meyer-Hamme die Vorteile des rekonstruktiven Forschungsansatzes, mit dem es möglich sei, maximale Kontraste herauszuarbeiten. Anhand von vier zufälligen Fallskizzen, die jedoch nicht die Ecken des Feldes markierten, wurde die Schülersicht hinsichtlich der Qualität von Geschichtsunterricht rekonstruiert. Die Befunde zeigen ein hohes Maß an Heterogenität: Bei einer Schülerin stand beispielsweise die Zielorientierung „Lernen für eine (gute) Klausur" im Vordergrund. Qualitätskriterien waren demnach „gutes" Tafelbild, hilfreiche Materialien und Klärung der Frage, „was ist richtig, was nicht" in der Diskussion im Klassenverband. Die Qualitätskriterien dieser Schülerin waren zu großen Teilen fachunspezifisch. Eine andere Schülerin argumentierte mit fachspezifischen Kriterien (Quellenarbeit, -kritik, Kontroversität). Die größte Bedeutung für einen gelungen Geschichtsunterricht habe es ihrer Einschätzung nach aber, sich in andere Personen hineinzuversetzen, „die Gefühle zu spüren". Empathie und Fremdverstehen als wesentliche, aber personalisierte Form des historischen Denkens sind für diese Schülerin ein zentrales Qualitätsmerkmal guten Geschichtsunterrichts.

GERHARD HENKE-BOCHSCHATZ (Frankfurt am Main) untersuchte den Gegenstand „Guter Geschichtsunterricht aus fachdidaktischer Perspektive". Ausgehend von der These, dass eher Einigkeit über die Kritikpunkte als über Merkmale guten Geschichtsunterrichts bestünde, entwickelte er Gütekriterien für guten Geschichtsunterricht: klar strukturierter Unterrichtsprozess, anschlussfähiges und zur Orientierung befähigendes Wissen (mehr als Fachkenntnisse) sowie gute Rahmenbedingungen (Ausstattung, Lehrpläne, Zielorientierung der Schüler/innen). Guter Geschichtsunterricht sollte demnach „strukturiert, anregend, unterstützend" (Eckhard Klieme) sein. Im Zentrum von G. Henke-Bockschatz' rekonstruktiver Interpretation zweier Passagen des Videomittschnitts stand der Lerngegenstand „Russische Revolution" bzw. die Frage, wie in einer speziellen Unterrichtssituation Sinn über den Lerngegenstand erfasst wird. In diesem Sinn analysierte G.

© H-Net, Clio-online, and the author, all rights reserved.

Henke-Bockschatz die kommunikativ-soziale Aktion, um praxeologisches stillschweigendes implizites Wissen sichtbar zu machen. Aus fachdidaktischer Perspektive kam G. Henke-Bockschatz hinsichtlich der punktuellen Bohrungen zu folgendem Fazit: Die Lehrkraft arbeitet in der Unterrichtsstunde mit einer klaren Problemstellung, auf die sie immer wieder zurückkommt. Hierbei haben die Schüler/innen Gelegenheit ihr Hintergrundwissen einzubringen. Lehrkraft und Schüler/innen kommen zu einem inhaltlichen Einverständnis über die Beurteilung der historischen Situation. Aus fachdidaktischer Perspektive ist kritisch zu bemerken, dass wohl begründete geschichtsdidaktische Prinzipien selten vertiefend eingesetzt würden, sondern die Verständigung über eigene Wertvorstellungen dokumentiere vielmehr einen konventionellen Umgang mit Geschichte.

In seinem Kommentar im Anschluss an die Vorträge systematisierte PETER GAUTSCHI (Aarau) das Forschungsfeld „guter Geschichtsunterricht". Erstens könne der Zugriff normativ oder empririsch sein. In diesem Sinn müsste zwischen „gutem" und „wirksamen" Geschichtsunterricht bzw. zwischen „Gütekriterien" und „Qualitätsmerkmalen" unterschieden werden. Zweitens komme es auf die Sichtweise an: Es könnten Lehrpersonen, Kompetenzen oder Prozesse untersucht werden. Hierbei könne die Sichtweise disziplinär geprägt sein. Drittens könnten Betrachtungsfelder ganze Lektionen, Ausschnitte, Folgen, Wissen und Können sein. Viertens beziehe sich die Vorgehensweise auf die Forschungspraxis. Wie erfolgen Datenerhebung und -auswahl? Was sind adäquate Daten? Gibt es gesicherte Items? Liegen bereits Konstrukte vor oder müssen diese an die Forschungsfrage angepasst werden? Fünftens spielten Ziel und Zweck der Beurteilung von Geschichtsunterricht ebenfalls eine entscheidende Rolle: Geschieht dies für die Forschung, für eine Qualitätsprüfung, als Besoldungsindikator etc.. Letztendlich hingen die Kriterien von der beurteilenden Person ab (Fachlehrer, Schulleiter, Lehrer/in, Schüler/in, Eltern, Politik). Insofern resümierte P. Gautschi, dass der Dialog intensiviert, Beurteilungskriterien geschärft und andere disziplinäre Zugänge kennengelernt werden müssten.

Als Fazit der Vorträge und der anschließenden lebhaften Diskussion kann festgehalten werden, dass mit dem Thema der Sektion ein zentrales Thema oder das zentrale Thema der Lehrerausbildung in die geschichtsdidaktische Diskussion gerückt wurde. Die Sektion verweist auf das entscheidende Problem in der Lehrerausbildung: Lerngegenstand-Lehrkraft-Schüler/innen müssen zusammengedacht werden. Als Forschungsperspektive müssen die Muster der verschiedenen Sichtweisen untersucht und kennengelernt werden. Die geführte kritische Auseinandersetzung mit bisherigen geschichtsdidaktischen Ansätzen zeigt ferner, dass normative geschichtsdidaktische Kategorien und Prinzipien, theoretische, aber nicht empirisch validierte Kompetenzmodelle historischen Lernens vorliegen, aber ein Konstrukt „Qualität von Geschichtsunterricht" noch aussteht. Auch wenn mit dieser konstruktiven Sektion das Forschungsfeld aufgerollt und problematisiert wurde, müssten bezüglich verschiedener Forschungsstrategien und -methodiken weitere zielführende Debatten folgen. In diesem Sinne ist es auch von Interesse, ob es mit dieser virulenten Fragestellung gelingt, eine fruchtbare Debatte zwischen den beteiligten Akteuren, das heißt zwischen universitärer Geschichtsdidaktik, Lehrerausbilder der zweiten und dritten Phase (Referendariat und Lehrerfortbildung), Lehrkräften und Lehramtsanwärter/innen (endlich wieder) zu initiieren.

Sektionsübersicht:

Meik Zülsdorf-Kersting (Osnabrück): Einführung

Holger Thünemann (Münster): Guter Geschichtsunterricht aus der Lehrerperspektive

Johannes Meyer-Hamme (Hamburg): Guter Geschichtsunterricht aus der Schülerperspektive

Gerhard Henke-Bockschatz (Frankfurt am Main): Guter Geschichtsunterricht aus fachdidaktischer Perspektive

Peter Gautschi (Aarau): Fazit – Fragen – Perspektiven

© H-Net, Clio-online, and the author, all rights reserved.

Tagungsbericht *HT 2010: Was ist guter Geschichtsunterricht? Qualitätsmerkmale in der Kontroverse*. 28.09.2010-01.10.2010, Berlin, in: H-Soz-u-Kult 13.11.2010.

© H-Net, Clio-online, and the author, all rights reserved.