

HT 2012: Ressourcen von Geschichtslehrkräften – Ressourcen für den Geschichtsunterricht

Veranstalter: Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD); Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD)

Datum, Ort: 25.09.2012-28.09.2012, Mainz

Bericht von: Holger Thünemann, Institut für Politik- und Geschichtswissenschaft, Pädagogische Hochschule Freiburg im Breisgau

Die deutschsprachige Geschichtsdidaktik hat sich in den vergangenen Jahren nicht nur intensiv mit dem Thema Kompetenzen befasst, sondern sie interessiert sich endlich auch (wieder) verstärkt für den Bereich der Unterrichtsforschung. Anders als zeitweise angenommen („Teachers make no difference!“), wird inzwischen kaum noch bestritten, dass ungefähr „30 Prozent der Unterschiede in Schülerleistungen [...] auf Unterschiede im Wissen, im Handeln und in den Einstellungen der sie unterrichtenden Lehrpersonen zurückzuführen“ sind.¹ Insofern ist es ausgesprochen positiv, dass auch die Geschichtsdidaktik neuerdings ein gesteigertes Interesse an Fragen der Professionsforschung zeigt²: Über welches Wissen, über welche Kompetenzen und Einstellungen verfügen Geschichtslehrerinnen und -lehrer? Wie bzw. auf Grundlage welcher Ressourcen werden bestimmte Wissensbestände, Kompetenzen und Einstellungen erworben, welche Relevanz haben sie für die berufliche Praxis, und welche diesbezüglichen Veränderungen ergeben sich im Laufe der professionellen Sozialisation? Wie lassen sich verschiedene Wissenstypen, Kompetenzbereiche und Einstellungsdimensionen theoretisch plausibel modellieren und empirisch zuverlässig überprüfen? Und nicht zuletzt: Wie können diejenigen, die für die verschiedenen Ausbildungsphasen verantwortlich sind, auf Wissen, Kompetenzen und Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern erfolgreich Einfluss nehmen, um historische Lehr-Lernprozesse zu optimieren und Geschichtsunterricht nachhaltig zu verbessern? Das sind fundamentale Fragen, vor denen die Geschichtsdidaktik derzeit steht. MARKO DEMANTOWSKY (Basel) und MANFRED SEIDENFUSS (Heidel-

berg) haben in ihrer Sektion auf dem Mainzer Historikertag versucht, auf einige dieser Fragen eine Antwort zu geben. Sie haben damit ein zentrales Forschungsdesiderat aufgegriffen und, wie bereits die Abschlussdiskussion zeigte, dem geschichtsdidaktischen Forschungsdiskurs wichtige Impulse verliehen.

Nach einer kurzen Einführung der Sektionsleiter, in der unter anderem darauf hingewiesen wurde, dass empirischen Befunden zufolge rund 50 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer sich nur unzureichend auf den Lehrerberuf vorbereitet fühlen, stellten zunächst GEORG KANERT und MANFRED SEIDENFUSS Ergebnisse ihrer ambitionierten, zu Recht um fachliche Profilierung bemühten Heidelberger Langzeitstudie vor. Mit Hilfe von Fragebögen (geschlossene und offene Items) wollen sie herausfinden, wie wirksam die baden-württembergische Geschichtslehrausbildung ist. Über einen Zeitraum von acht Jahren werden insgesamt 259 Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer befragt, erstmals am Ende des Referendariats und danach während der sich anschließenden professionellen Sozialisationsphase. Die von Kanert und Seidenfuß vorgetragenen Befunde deuten unter anderem darauf hin, dass sich Geschichtslehrkräfte durch die im Fach Geschichte intensive Unterrichts-

¹ Sigrid Blömeke, Voraussetzungen bei der Lehrperson, in: Karl-Heinz Arnold / Uwe Sandfuchs / Jürgen Wiechmann (Hrsg.), Handbuch Unterricht, 2. aktual. Aufl. Bad Heilbrunn 2009, S. 122-126, hier S. 123.

² Vgl. zuletzt Wolfgang Hasberg, Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 9 (2010), S. 159-179; Holger Thünemann, „Ganz, ganz historisch gedacht“. Merkmale guten Geschichtsunterrichts aus Lehrerperspektive, in: Johannes Meyer-Hamme / Holger Thünemann / Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich, Schwalbach/Ts. 2012, S. 39-54, hier S. 40-42 und S. 51-52; Manfred Seidenfuß / Markus Daumüller, The Teacher: A Decisive Variable for Innovations in Teaching History, in: Yearbook of the International Society for the Didactics of History 33 (2012), S. 81-97; Michael Sauer, Kompetenzen für Geschichtslehrer – was ist wichtig und wo sollte es gelernt werden? Ergebnisse einer empirischen Studie, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 63 (2012), S. 324-348, besonders S. 324-327; vgl. außerdem Susanne Popp u.a. (Hrsg.), Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven, Göttingen 2013 [im Druck].

planung zwar stark belastet fühlen, dass fachliche Aspekte aber insgesamt eine weniger wichtige Rolle spielen als überfachliche. Außerdem zeichnet sich den Referenten zufolge ab, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer einige Forschungsfelder, die die Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin stark interessieren (zum Beispiel Kompetenzmodelle, transnationale Geschichte, Gender), offenbar für wenig relevant halten. Wichtiger seien ihnen dagegen Themen wie außerschulische Lernorte oder virtuelles historisches Lernen. Abschließend warnten Kanert und Seidenfuß aus guten Gründen jedoch vor Generalisierungen und räumten zugleich ein, dass die Ressourcenfrage noch nicht endgültig zu beantworten sei. Insgesamt griffen die Ressourcen der Lehrerbildung in der Berufseinstiegsphase aber wohl „nur bescheiden – bei nicht einmal jedem zweiten bei den fachlichen und nur bei jedem fünften bei den überfachlichen Schwierigkeiten.“

MONIKA FENN (Potsdam) diskutierte in ihrem Vortrag, ob und wie sich das meist strukturelle Unterrichtshandeln angehender Lehrerinnen und Lehrer so verändern lasse, „dass die Lernenden eigenständig Wissen konstruieren und Erkenntnisse metakognitiv verbalisieren, und zwar in Geschichtsstunden, in denen den Schülerinnen und Schülern der Konstruktcharakter von Geschichte nahegebracht werden soll“.³ Bei Fenns Forschungsvorhaben, das in theoretischer Hinsicht an Jürgen Baumerts Modell „professioneller Handlungskompetenz“ anschließt und das auf die Modifikation subjektiver Theorien und vor allem Skripts, das heißt Muster für Handlungsroutinen, abzielt, handelt es sich also um eine der ganz wenigen geschichtsdidaktischen Interventionsstudien. In einem aufwändigen Pre-Post-Testverfahren (Experimentalgruppe: n=28; Kontrollgruppe: n=25) hielten Studierende einerseits selbst Unterrichtsstunden, die zwecks Auswertung aufgezeichnet wurden. Andererseits kamen als Instrumente Fragebögen und Leitfadeninterviews zum Einsatz. Was die Ergebnisse der Studie betrifft, so konnte Fenn plausibel machen, dass die subjektiven Theorien sich zwar in beiden Gruppen veränderten, dass aber nur diejenigen Studierenden, die zuvor unter anderem an einem speziellen Videocoa-

ching teilgenommen hatten, auch ihr tatsächliches Unterrichtshandeln modifizierten. Allein in dieser Gruppe sei eine signifikante Präferenz für problemorientierte und konstruktivistische Lehr-Lernformen erkennbar gewesen. Auf der Grundlage dieser Befunde plädierte Fenn abschließend für eine engere Verzahnung von geschichtsdidaktischer Theorie und Schulpraxis sowie für eine intensivere und innovativere Betreuung studentischer Praktika.

Im Anschluss daran warf MARKUS DAUMÜLLER (Heidelberg) die komplexe (und von ihm selbst allenfalls ansatzweise beantwortete) Frage auf, ob die Konstruktion einer „gelingenden“ Berufsbiografie und die erfolgreiche Verarbeitung von Berufserfahrungen Ressourcen seien, die Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern bei der Bewältigung ihrer beruflichen Herausforderungen helfen könnten. Zur Beantwortung dieser Frage stützte Daumüller sich auf 27 Interviews, auf deren Basis er zehn Modi berufsbiografischer Erfahrungsorganisation modellierte – unter anderem „Kernthema“, „Figurierung“, „Distanz vs. Konformität“, „Kokonbildung“ und „Pädagogisierung des Geschichtsunterrichts“. Was den letztgenannten Modus betrifft, präsentierte Daumüller den interessantesten und zugleich paradoxen Befund, dass viele Geschichtslehrkräfte ihr „fachdidaktisches Handeln [...] vorwiegend pädagogisch begründen, ohne auf theoretische Konzepte einzugehen.“ Dem entsprächen eher fachspezifische Rollenkonzepte („Erzieher“, „Lebenshelfer“, „Wahrheitssucher“, dagegen weitaus seltener „Fachwissenschaftler“), die im Übrigen weitgehend veränderungsresistent seien.

In eine ähnliche Richtung wiesen auch Befunde, die THOMAS SANDKÜHLER (Berlin) zur Diskussion stellte. Auf der Grundlage einer Befragung von 86 Studierenden (22 Bachelor-Studierende mit Lehramtsoption, 43 Master-of-Education-Studierende, 21 Master-of-Arts-Studierende als Kontrollgruppe) der Berliner Humboldt-Universität und in theoretischer Anlehnung an Shulmans For-

³Vgl. zuletzt Monika Fenn, Modifikation subjektiver Theorien von Studierenden über Lehren und Lernen im Geschichtsunterricht, in: Jan Hodel / Béatrice Ziegler (Hrsg.), Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 09“, Bern 2011, S. 83-92.

schungsparadigma des „Pedagogical Content Knowledge“ fragte er nach der Beziehung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen und nach den Bedingungen, unter denen beide Wissensformen im Studium erworben werden. Einerseits konstatierte Sandkühler eine „erkennbare Tendenz zur Entprofessionalisierung“. Andererseits hob er einen bemerkenswerten Widerspruch hervor: Die meisten Lehramtsstudierenden verfügten zwar über ein Konzept von Geschichte, das den Positionen moderner Geschichtsdidaktik durchaus entspreche und durch geschichtsdidaktische Lehrveranstaltungen wohl auch positiv beeinflusst sei; aber dennoch stehe die Fachdidaktik bei ihnen „kaum höher im Kurs“ als bei den Master-of-Arts-Studierenden, die überhaupt keine geschichtsdidaktischen Lehrveranstaltungen besuchten. Das ändere sich erst nach dem Blockpraktikum. Ähnlich wie Monika Fenn plädierte daher auch Thomas Sandkühler in überzeugender Weise für eine systematischere Verbindung von geschichtsdidaktischer Theorie und Praxis, wobei der Praxisanteil des Studiums überhaupt „deutlich erhöht“ werden müsse, „um den Erwerb von didaktischem Fallwissen zu ermöglichen und zu reflektieren“.

Auch MARKO DEMANTOWSKY (Basel) und DIRK URBACH (Bochum) nahmen in ihren Vorträgen Bezug auf Shulmans Wissenskonzeption. MARKO DEMANTOWSKY profilierte zunächst den theoretischen Ansatz seiner im Kontext des Bochumer Forschungsverbundes „Grundlagen fachbezogenen Lernens“ entstandenen, anspruchsvollen Langfriststudie, die Probanden aller Berufsphasen integriert. Im Kern, so Demantowsky, geht es um eine „grundlegende, induktive, langfristige und vergleichende Beschreibung eines geschichtsbezogenen ‚Pedagogical Content Knowledge‘“, das eine zugleich „individuell-dynamische und historische Größe“ sei, „die vor allem durch sozialisatorische Erfahrungen geprägt“ werde. Dabei seien für die ab Herbst 2013 geplante Hauptuntersuchung, die sich ganz bewusst als „Grundlagenforschung ohne unmittelbaren Anwendungsanspruch“ versteht, in methodischer Hinsicht sowohl stärker quantitative akzentuierte Erhebungsinstrumente (Fra-

gebögen) als auch qualitative Zugriffe (zum Beispiel Experteninterviews) geplant. Ausgehend von diesen Vorüberlegungen, stellte Demantowsky dann erste Ergebnisse einer Vorstudie zur Diskussion, an der sich sowohl Studierende für das Lehramt Geschichte der Ruhr-Universität Bochum (n=382) als auch Geschichtslehrkräfte des mittleren und östlichen Ruhrgebiets (n=66) beteiligten. Im Rahmen dieser Vorstudie wurde unter anderem danach gefragt, welche Informationsressourcen die Probanden nutzen, um sich historisch zu informieren, wie sie die Glaubwürdigkeit der von ihnen benutzten Ressourcen einschätzen und welche Nutzungsempfehlungen sie an Schülerinnen und Schüler aussprechen würden. Auf große Resonanz bei den Teilnehmern der Sektion stieß dabei vor allem der Befund, dass das Internet sowohl von Novizen als auch von Experten zwar nachdrücklich zur Informationsaneignung empfohlen wird, dass seine Zuverlässigkeit seitens der Probanden aber zugleich auf erhebliche Vorbehalte stößt. Diesen Befund deutete Demantowsky als Argument dafür, dass geschichtskulturelle Medien und deren geschichtsdidaktische Reflexion in der Geschichtslehrerbildung (auch weiterhin) eine wesentliche Rolle spielen sollten. Den Faktor Geschichtskultur betonte anschließend auch DIRK URBACH. Als erstes Ergebnis seines Promotionsprojekts (Interview-Vorstudie, n=10; die Hauptuntersuchung, n=24, ist für 2013-2015 geplant), das vor dem Hintergrund berufsbiografischer Entwicklungsprozesse auf die Rekonstruktion von Fach- und Selbstkonzepten zielt, formulierte Urbach die Hypothese, dass berufsbezogene Überzeugungen gemeinsam „mit den Erzählungen [...] über vergangene Begegnungen mit Geschichtskultur stabile und konsistente Konstrukte und GeschichtslehrerInnen-Biografien“ bildeten, „an denen sich sowohl Fach- wie auch Selbstkonzepte ablesen“ ließen. Bezüglich der Genese dieser Konzepte betonte Urbach dabei die mutmaßliche „Wirksamkeit non-intentionaler Bildungsprozesse“.

BJORN WANSINK (Utrecht) ergänzte den deutschsprachigen Diskurs schließlich um eine aufschlussreiche geschichtsdidaktische Perspektive aus den Niederlanden. Wansink hob zunächst hervor, dass man dort – im Ge-

gensatz zur deutschen Kompetenzdebatte – im Moment eine intensive Kanon-Diskussion führe. Danach präsentierte er dann theoretische Grundannahmen seines Dissertationsprojektes, in dessen Zentrum die Frage steht, wie sich die auf Geschichte/ Geschichtsschreibung und Geschichtsunterricht bezogenen epistemologischen Überzeugungen zukünftiger Geschichtslehrer in ihrer postuniversitären Ausbildung und den ersten Jahren ihrer Berufstätigkeit entwickeln bzw. verändern und welche Faktoren (Persönlichkeitsmerkmale, Schul- und Universitätsausbildung) für diese Entwicklung relevant sein könnten. Erste Untersuchungsergebnisse deuten Wansink zufolge darauf hin, dass die meisten Lehrerinnen und Lehrer Geschichte als Ergebnis von Deutung und Interpretation vermitteln wollen und den Methoden kritisch-historischen Denkens daher sehr große Bedeutung zumessen. Besonders interessant war die von Wansink formulierte These eines „double epistemic standard“. Damit ist gemeint, dass die epistemologischen Überzeugungen, die Geschichtslehrkräfte hinsichtlich der Wissenschaftsdisziplin Geschichte haben, sich von denen für das Schulfach Geschichte möglicherweise grundlegend unterscheiden.

Die abschließende Diskussion, in der die Wahl des Sektionsthemas gerade auch von den Kolleginnen und Kollegen aus der Praxis positiv hervorgehoben wurde, hatte vor allem vier Schwerpunkte. Zum einen ging es um Methodenaspekte, also beispielsweise um Fragen des Samplings oder der Passung von Fragestellung und Erhebungsinstrumenten. Dann wurde mehrfach nach dem Grad der Domänenspezifität der vorgestellten Befunde und dem Konzept geschichtsdidaktischer Fachlichkeit gefragt. Außerdem wurde diskutiert, ob sich die Geschichtsdidaktik in Zukunft nicht stärker von ihrer bisherigen Fokussierung auf individuelle Einstellungen bzw. Überzeugungen (beliefs) von Lehrerinnen und Lehrern lösen müsse, um Geschichtsunterricht tatsächlich verbessern zu können. Und schließlich wurde die Frage aufgeworfen, inwieweit es zulässig sei, aus ersten empirischen Befunden bereits ausbildungspragmatische Konsequenzen abzuleiten. In forschungsstrategischer Hinsicht wäre – darauf

sei ergänzend hingewiesen – nicht zuletzt zu überlegen, wie es der Geschichtsdidaktik angesichts ihrer notorisch begrenzten Ressourcen gelingen kann, vielversprechende, aber insgesamt eher noch disparate Forschungsvorhaben so effizient zu bündeln, dass sie auf dem enorm relevanten Feld der Professionsforschung in naher Zukunft einen deutlichen Schritt vorankommt. Die Mainzer Historikertagsektion hat dazu einen wichtigen Anstoß gegeben.

Sektionsübersicht:

Sektionsleitung: Marko Demantowsky (Basel) / Manfred Seidenfuß (Heidelberg)

Manfred Seidenfuß (Heidelberg) / Marko Demantowsky (Basel): Einführung. Der gläserne Lehrer? Lehrerforschung im nationalen und interdisziplinären Rahmen

Georg Kanert (Heidelberg) / Manfred Seidenfuß (Heidelberg): Auf dem Weg in den „Praxischock“? Die Ressource Lehrerbildung für die Berufseinstiegsphase

Monika Fenn (Potsdam): Ressource Erfahrung und Stil. Berufliche Selbstverständnisse von Lehramtsstudierenden des Faches Geschichte

Markus Daumüller (Heidelberg): Strategien der Organisation beruflicher Erfahrungen – eine Ressource von Geschichtslehrkräften?

Marko Demantowsky (Basel), Dirk Urbach (Bochum): Ressourcen berufsbezogener Überzeugungen angehender und praktizierender Geschichtslehrkräfte im mittleren/östlichen Ruhrgebiet 2011/12

Thomas Sandkühler (Berlin): Die Ressource Fachlichkeit bei Berliner Studierenden

Bjorn Wansink (Utrecht): Diversity in prospective history teachers' (epistemological) beliefs about history and history education

Tagungsbericht *HT 2012: Ressourcen von Geschichtslehrkräften – Ressourcen für den Geschichtsunterricht*. 25.09.2012-28.09.2012, Mainz, in: H-Soz-u-Kult 21.12.2012.