

Geschichtsdidaktik empirisch 17: Translation II

## **Erhebung subjektiver Theorien als Grundlage kompetenzorientierter Geschichtslehrer-Fortbildung für (fachfremd) unterrichtende Lehrkräfte**

*Ina Obermeyer\**

Subjektive Theorien und epistemologische Überzeugungen von Lehrpersonen spielen auch im Geschichtsunterricht eine bedeutsame Rolle (Helmke, 2003; Nitsche, 2015). Sie bestimmen die Vorstellungen der Lehrkräfte zu historischem Denken und zur Planung, Durchführung und Evaluierung von Geschichtsunterricht. Damit beeinflussen sie die didaktischen, fachlichen und diagnostischen Kompetenzen der Lehrpersonen und daraus resultierend deren bevorzugte Lehr- und Lernszenarien. Bezogen auf Lehrerfortbildung ist in Betracht zu ziehen, dass insbesondere (Geschichts-)Lehrkräfte mit Praxiserfahrung, Unterricht und Anregungen zur Veränderung von Unterricht gemäss ihrer Voreinstellungen und ihrer eigenen Deutungen (Neuweg, 1999) wahrnehmen, über ihn reflektieren und folgernd Modifikationen des bisherigen Unterrichtens vornehmen - oder eben nicht.

Sollen Lehrkräfte in kompetenzorientiert angelegten Fortbildungskonzepten der dritten Ausbildungsphase für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht fortgebildet werden (Zabold & Obermeyer, 2016), gilt es, ihre subjektiven Theorien und epistemologischen Überzeugungen zu berücksichtigen, damit das Fortbildungskonzept nachhaltig erfolgreich sein kann. Das vorliegende Dissertationsprojekt «Nachhaltige Weiterentwicklung des Wissens und der Handlungskompetenz von (fachfremd) unterrichtenden Lehrkräften für kompetenzorientiertes Unterrichten durch die Konzeption von Lernaufgaben als Grundlage für Fortbildungsmassnahmen» (Arbeitstitel) greift genau dies auf: Das an die empirischen Ergebnisse anknüpfende Konzept der Fortbildungsmassnahme wird so angelegt werden, dass die Lehrkräfte kompetenzorientiertes Lernen «am eigenen Leib» erfahren sollen. Im Zuge der Fortbildungseinheit erweitern sie ihr Theoriewissen, und setzen es planerisch, praktisch und reflexiv um, indem sie kompetenzorientierte Lernaufgaben für Schülerinnen und Schüler konstruieren. Eine der Grundlagen für die Konzeptionierung der Fortbildungsmassnahmen ist die nachfolgend beschriebene Fragebogen-Studie, die die «Lernausgangslage» der Zielgruppe erhebt.

### **Stichprobe**

Das Sample der Fragebogenstudie, die grundlegende Erkenntnisse zur Ausgangslage, auf der die Fortbildungsmassnahmen ansetzen können, liefert, konstituiert sich aus rund 225

---

\* KU Eichstätt-Ingolstadt

Lehrkräften für die bayerische Mittelschule aller Altersstufen, die an verpflichtenden Lehrerfortbildungen zur Einführung des neuen kompetenzorientierten Lehrplans für Geschichte teilnehmen. Die Lehrkräfte kommen aus den Regierungsbezirken Mittelfranken (hier: ländlicher Bereich) und Oberbayern (hier: städtischer und grossstädtischer Bereich) und unterrichten das Verbundfach Geschichte, Sozialkunde & Erdkunde (GSE). Zu bedenken ist dass für Bayern die Besonderheit gilt, dass Lehrkräfte für die Mittelschule (auch) fachfremd unterrichten dürfen, sie also für den Geschichtsunterricht nicht formal qualifiziert sein müssen. Diese Kolleginnen und Kollegen haben das Studienfach Geschichte während ihres Studiums nicht belegt und können daher in dieser Disziplin auf keine universitäre Erstausbildung aufbauen. Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf die Daten aus Mittelfranken ( $n = 75$ ).

Die Lehrergruppen setzen sich jeweils zusammen aus Lehrkräften, die Geschichte als Unterrichtsfach ( $n = 14$ ) studiert haben, aus Lehrkräften mit Studienfach Geschichte als Didaktikfach ( $n = 18$ ) und aus Lehrkräften, die Geschichte nicht studiert haben ( $n = 42$ ). Im Hinblick auf die Konzeption der Lehrerfortbildung erscheint insbesondere von Interesse, ob und inwiefern die Lehrkräfte, die Geschichte nicht als Studienfach gewählt hatten, von den beiden anderen Gruppen in ihren Vorstellungen abweichen.

### **Methoden der Datenerhebung**

Zur Datenerhebung dienten Fragebögen mit geschlossenen Aufgabenstellungen (Raab-Steiner & Benesch, 2015), die überwiegend eine vierstufige Likert-Skala nutzen. Die Fragen fokussieren Vorstellungen der Lehrkräfte zu folgenden Schwerpunkten: Ziele von Geschichtsunterricht, Bedeutung des Faches Geschichte für Schülerinnen und Schüler, Stellenwert des Faches im Lehrplan, Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zu historischem Denken, Interesse der Schülerschaft am Fach und Bedeutung von Lernaufgaben. Dazu kommen sozialstatistische Daten zu Geschlecht, Alter, Unterrichtserfahrung und Studium (gewählte Fächer).

### **Methoden der Datenanalyse**

Computergestützt erfolgte mit SPSS eine deskriptivstatistische Datenanalyse sowie die Signifikanzprüfung von Mittelwertsunterschieden mittels T-Test, ANOVA (Raab-Steiner & Benesch 2015).

Die theoretische Grundlage für die Erstellung der Items bildet das Prozessmodell historischen Denkens, historischer Orientierung nach Hasberg & Körber (Hasberg & Körber, 2003) und das darauf fussende Kompetenzstrukturmodell der FUER-Gruppe Körber, Schreiber & Schöner, 2007), welches Operationen und Prinzipien historischen Denkens präzisiert, die für das Ziel genutzt werden können, Schülerinnen und Schüler zu selbstreflexiver Orientierung in Vergangenheit und Gegenwart zu befähigen.

## Erste Ergebnisse und Schlussfolgerungen

1. Welchen Stellenwert räumen Lehrkräfte bestimmten Vorstellungen über Geschichtsunterricht ein? Erkenntnisse darüber zu generieren und eventuell auftretende Unterschiede zwischen Lehrergruppen festzustellen, ist das vorrangige Ziel der Befragung. Die Ergebnisse der statistischen Prüfung auf signifikante Mittelwertunterschiede mittels ANOVA und post-hoc Analyse (Bonferroni) zeigen, dass hinsichtlich der «Einschätzung der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu historischem Denken» signifikante Unterschiede zwischen Lehrkräften ohne Geschichtsstudium ( $M = 3.19, SD = .53$ )<sup>1</sup> und Lehrkräften mit Studium der Geschichte als Didaktikfach ( $M = 2.70, SD = .38$ ) existieren ( $p < .01$ ). Inhaltlich bemerkenswert sind zudem die Ergebnisse des Paardifferenztests (T-Test bei verbundenen Stichproben). In der Gruppe der Lehrkräfte mit dem Studium der Geschichte als Unterrichtsfach zeigt sich eine signifikante Differenz zwischen den hoch angesetzten «Zielen von Geschichtsunterricht» und dem vergleichsweise schwächer ausgeprägten Zutrauen in die «Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu historischem Denken» ( $t(13) = -4.18, p < .01$ ). Ein ähnlich stark ausgeprägter signifikanter Unterschied zeigt sich für die Gruppe der Lehrkräfte, die Geschichte nicht studiert hat ( $t(40) = -5.68, p < .01$ ), jedoch nicht für die Gruppe der Lehrkräfte mit dem Studium der Geschichte als Didaktikfach ( $t(17) = -1.40, p > .05$ ).
2. Welchen Wert messen Lehrkräfte Lernaufgaben zum Gelingen von Unterricht bei? Erkenntnisse darüber zu generieren und eventuell auftretende Unterschiede zwischen den Lehrergruppen festzustellen, liegt als eine weitere Intention der Befragung zugrunde. In einer weiteren Itemgruppe schätzen die Probanden deshalb die Bedeutung von Lernaufgaben ein. Zugrunde liegt dabei die Auffassung, dass gute Lernaufgaben nach Heuer im Sinne einer Aufgabenkultur zu verstehen sind und neben einer Aufgabenformulierung auch die Aufgabeneinführung, die Aufgabenbearbeitung und ihre Evaluation umfassen (vgl. Heuer, 2012; Thünemann, 2013; Thünemann & Züsdorf-Kersting, 2016). Die Bewertung der Wichtigkeit von Lernaufgaben ist in den Teilstichproben «Geschichte als Unterrichtsfach» ( $M = 2.30, SD = .75$ ), «Geschichte als Didaktikfach» ( $M = 2.47, SD = .58$ ) und «Geschichte nicht studiert» ( $M = 2.49, SD = .77$ ) vergleichbar ausgeprägt. Innerhalb der Teilstichproben «Geschichte als Unterrichtsfach» und «Geschichte nicht studiert» sind zudem Differenzen bezüglich der vergleichsweise hoch ausgeprägten subjektiven Bedeutsamkeit von Lernaufgaben und dem vergleichsweise geringen Zutrauen in die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler signifikant (für «Geschichte als Unterrichtsfach»:  $t(12) = -2.77, p < .05$ ) für „Geschichte nicht studiert“:  $t(40) = -4.02, p < .01$ ). In der Teilstichprobe «Geschichte als Didaktikfach» können diese Ergebnisse

---

<sup>1</sup> Alle Skalen sind umgepolt, so dass exemplarisch für die Skala «Einschätzung der Fähigkeiten der SuS zu historischem Denken» mit steigendem Wert weniger Zutrauen in die Fähigkeiten der SuS besteht und umgekehrt.

nicht signifikant wiedergefunden werden ( $t(14) = 1,553, p > .05$ ).

Die theoretisch generierten und für die Analyse verwendeten Skalen des Fragebogens weisen durchweg zufriedenstellende interne Konsistenzen ( $\alpha = .71-.86$ ) auf und können somit sowohl zur Interpretation der Ergebnisse als auch zur Erhebung der Wirksamkeit der zu konstruierenden Lehrerfortbildung herangezogen werden.

### 3. Schlussfolgerungen

Aus den Ergebnissen der Befragung lässt sich schliessen, dass Mittelschullehrkräfte Geschichtsunterricht durchaus Bedeutung zumessen und sie das historische Denken der Schüler fördern wollen. Gleichwohl attestieren die Lehrer den Schülerinnen und Schülern der Mittelschule eher geringere Fähigkeiten zum historischen Denken. Diese Ergebnisse zeigten sich besonders stark in den Teilstichproben der Lehrkräfte mit Unterrichtsfach Geschichte und derjenigen ohne Studium der Geschichte.

Für die Konstruktion der Lehrerfortbildung ergibt sich aus diesen Erkenntnissen die Notwendigkeit, neben einer Förderung der Weiterentwicklung ihrer Expertise, insbesondere das Vertrauen der Lehrkräfte in die Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler zu historischem Denken zu fördern.

Lernaufgaben spielen für die Lehrerinnen und Lehrer eine Rolle zum Gelingen von Unterricht. Zugleich gilt, dass Lehrkräfte über die Kompetenz zur Entwicklung «richtiger» Lernaufgaben verfügen sollten, wenn sie das historische Denken ihrer Schülerschaft weiterentwickeln wollen. Da die Lehrkräfte Lernaufgaben eher bedeutsam, Schülerfähigkeiten jedoch eher niedrig einschätzen, gilt es, diese Diskrepanz zu minimieren. Lernaufgaben daher als Ausgangspunkt zur Förderung professionellen Lehrerverhaltens heranzuziehen, erscheint auch aufgrund der Befragungsergebnisse als gerechtfertigt.

Da zwischen den Lehrergruppen in fast allen Bereichen kaum signifikante Unterschiede bestehen, erscheint es als ebenso gerechtfertigt, die Fortbildung für alle Lehrergruppen zu öffnen, ungeachtet, ob Geschichte als Fach studiert wurde oder nicht.

### Literatur

- Hasberg, Wolfgang, Körber, Andreas (2003). Geschichtsbewusstsein dynamisch. In Andreas Körber (Hrsg.), *Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag* (S. 179–203). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Helmke, Andreas (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Schulisches Qualitätsmanagement*. Seelze: Kallmeyer.
- Heuer, Christian (2012). Zur Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht. In Stefan Keller & Ute Bender (Hrsg.), *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren* (S. 100 – 112.). Seelze: Kallmeyer.

- Jeismann, Karl-Ernst (2000). «Geschichtsbewusstsein» als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In Wolfgang Jacobmeyer & Bernd Schönemann (Hrsg.), *Geschichte und Bildung, Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung* (S. 46–72). Paderborn: Schöningh.
- Körper, Andreas, Schreiber, Waltraud & Schöner, Alexander (Hrsg.) (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una.
- Nitsche, Martin (2015). Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht fördern – Eine Fallanalyse mit Alternativvorschlag. *Didactica Historica*, 1, 117–122. Abgerufen von <http://www.alphil.com/freedownload.php?sku=Didactica%20article%20long%205>.
- Neuweg, Georg-Hans (1999). Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung. Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. *Erziehung und Unterricht*, (1999)5/6, 363–372.
- Raab-Steiner, Elisabeth & Benesch, Michael (2015). *Der Fragebogen. Von der Forschungs-idee zur SPSS-Auswertung* (4. Auflage). Wien: Facultas.
- Thünemann, Holger & Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.) (2016). *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Thünemann, Holger (2013). Historische Lernaufgaben: Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven. *Zeitschrift für Geschichtsdi-daktik*, 12(1), 141–155.
- Zabold, Stefanie & Obermeyer, Ina (2016). Wie unterstützen Fortbildungen nachhaltig dabei, historisches Denken zu initiieren? – Diskutiert am AK «Geschichte innovativ». In Katja Lehmann, Michael Werner & Stefanie Zabold (Hrsg.), *Historisches Denken jetzt und in Zukunft. Wege zu einem theoretisch fundierten und evidenzbasierten Umgang mit Ge-schichte* (S. 159–176). Berlin: Lit.