

Geschichtsdidaktik empirisch 17: Translation II

Wahrnehmungs- und Bewertungsmotive von angehenden Geschichtslehrpersonen bei der Arbeit mit Unterrichtsvideos

Philipp Marti^{}, Julia Thyroff^{*} & Monika Waldis^{*}*

In der heutigen Ausbildung von Geschichtslehrpersonen besteht die Möglichkeit, mit Unterrichtsvideos zu arbeiten. Anschaulichkeit, Wiederholbarkeit, Variabilität der angelegten Fragen an komplexe Unterrichtssituationen sowie die Möglichkeit der Vernetzung von Theorie und Praxis gehören zu den wichtigsten Gründen für diesen Umstand (etwa Gautschi & Hediger, 2013, S. 311–314). Disziplingeschichtlich liegt ihm die veränderte Sichtweise auf die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen (überblickend Frey & Jung, 2011) im Zuge der kognitiv-konstruktivistischen Wende innerhalb der Bildungswissenschaften zugrunde und damit verbunden der Fokus auf problemorientiertes und fallbasiertes Lernen (Reusser, Waldis & Gautschi, 2007, S. 266–267). In der Forschung können Unterrichtsvideos als Impuls für das Reflektieren über ‚guten‘ Geschichtsunterricht verwendet werden (etwa Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010; Waldis, Nitsche, Marti, Hodel & Wyss, 2014, S. 37–36; Resch, Vollmer & Seidenfuss 2017). Epistemologisch scheint die Form der Gruppendiskussion vielversprechend, da sie ein ko-konstruktives Elaborieren der beobachteten Unterrichtssequenzen erlaubt (etwa Gautschi & Hediger, 2013, S. 321). Aus den Wahrnehmungen der Beobachtenden lassen sich Rückschlüsse zum fachdidaktischen Wissen sowie den subjektiven Überzeugungen von ‚gutem‘ Geschichtsunterricht gewinnen. Diese Überzeugungen sind vermutlich über die Phase der Ausbildung hinaus im Unterrichtsalltag handlungsrelevant (etwa Fenn, 2011, S. 84–85).

Im vorliegenden Setting wurden angehende Geschichtslehrpersonen an Deutschschweizer Hochschulen in Zweier- und Dreiergruppen mit einer videografierten Unterrichtssequenz konfrontiert, bestehend aus zwei Ausschnitten einer Stunde der Sekundarstufe I zum Thema Jugendliche in der NS-Diktatur. Im Vorfeld hatten sie dieselbe Sequenz bereits individuell und in schriftlicher Form analysiert. Dort war ihnen eine Kurzbeschreibung der gefilmten Stunde zur Verfügung gestanden wie auch die darin benutzten Materialien aus dem Schulgeschichtsbuch.

Im ersten Ausschnitt des Unterrichtsvideos wird den weiblichen Lernenden aufgetragen, im Schulgeschichtsbuch einen Tagesablauf eines Ferienlagers des „Bundes Deutscher Mädel“ zu lesen, den Jungen die Lektüre einer autobiografischen Erinnerung zur Hitlerjugend. Sodann erhalten die Schülerinnen und Schüler – nach einer Eingangsdiskussion im Plenum – den Auftrag, sich in vier Gruppen in das Jahr 1938 zurückzusetzen und zu diskutieren,

^{*} PH FHNW/ZDA

wie sie sich dem System der Diktatur und den daraus resultierenden Handlungszwängen gegenüber verhalten hätten. Die Gruppenarbeitsphase ist nicht zu sehen, vielmehr setzt der zweite Ausschnitt direkt bei der darauffolgenden Plenumsdiskussion ein, in welcher die Ergebnisse zusammengetragen werden, wobei deren Sicherung am Ende der Stunde aus Zeitgründen aufgeschoben werden muss.

Für die Gruppendiskussion hatten sich die Studierenden freiwillig gemeldet. Im Anschluss an die gemeinsame Sichtung der Videosequenz erhielten sie folgenden Prompt vorgelegt: „Beschreiben und reflektieren Sie im Folgenden zentrale Merkmale des beobachteten Unterrichts anhand von fachlichen, fachdidaktischen und allgemeindidaktischen Kriterien, die Sie für das Lernen der Schülerinnen und Schüler für bedeutsam halten. Versuchen Sie, zuerst die zentralen Elemente dieses Unterrichts zu beschreiben, bevor Sie eine Bewertung vornehmen.“

Die Diskussionen wurden jeweils durch ein Mitglied des Forschungsteams angeleitet und folgten einem Leitfaden, der im weiteren Gesprächsverlauf je nach Bedarf bestimmte Impulse vorsah, um den Fokus der Studierenden auf bisher allenfalls unbeachtete Aspekte zu lenken. Die durchschnittliche Gesprächsdauer betrug ca. 45 Minuten. Es ist anzumerken, dass die Aussagen der Studierenden nicht mit den Inhalten ihrer fachdidaktischen Ausbildung abgeglichen werden konnten, da letztere nicht erhoben worden waren.

Für den vorliegenden Beitrag wurde mit folgenden Fragen an die Gruppendiskussionen herangegangen: Welche Beobachtungen machen die Studierenden im ausgewählten Videoclip? Wie werden die Beobachtungen beurteilt? Welche Vorstellungen von ‚gutem‘ Geschichtsunterricht kommen in den Beobachtungen und Beurteilungen zum Ausdruck?

Dem Beitrag liegt die Analyse von vier Gruppengesprächen zugrunde. Die vier ausgewählten Gruppen besuchten fachdidaktische Kurse bei zwei Dozierenden der gleichen Hochschule. Ausgangspunkt für die Eingrenzung des Samples war die interviewende Person, die bei allen Gruppen dieselbe war und bei den gemäss Interviewleitfaden vorgesehenen Anschlussfragen durchgehend und dezidierter als die anderen Mitglieder des Forschungsteams hinsichtlich der geschichtsdidaktischen Beobachtungs- und Beurteilungskriterien nachhakte.

Die Gruppengespräche wurden hermeneutisch analysiert mit dem Ziel, wiederkehrende Motive zu identifizieren.¹ Zu diesem Zweck wurden die transkribierten Gruppeninterviews zunächst einzeln paraphrasiert und jeweils relevante Aussagen herausgearbeitet. Anschließend wurden die Gespräche in einer dreiköpfigen Analysegruppe untersucht, die herausgearbeiteten Aussagen ergänzt und aufgrund der Diskussion in der Analysegruppe verdichtet. Im gleichen Zug erfolgte die Auswahl von besonders aussagekräftigen Stellen der Gespräche als Zitationen. Die vorläufigen Ergebnisse der Analyse stammen aus der Zusammen-

¹ Die häufige Redundanz innerhalb der Gespräche liess eine sequenzunabhängige, offene Form der Auswertung zu.

schau aller Diskussionen und stellen übergreifende Befunde dar. Sie werden nachfolgend in generelle Befunde sowie allgemeindidaktische, fachdidaktische, fachliche und praxisorientierte Gesprächsmotive gruppiert.

Generell fiel zunächst der Fokus der Gespräche auf. Die wiederkehrenden Motive folgten oftmals nicht den beabsichtigten Gesprächsthemen. Die Studierenden fanden Wege, ihnen relevant erscheinende Beobachtungen unabhängig von den Gesprächsimpulsen der interviewenden Person zu äussern. Dies taten sie sowohl in der Auslegung ihrer Beobachtungen als auch hinsichtlich der verwendeten Fachbegriffe unsystematisch. Zu beobachten war zudem eine Fokussierung der Studierenden auf das Agieren der Lehrperson, namentlich die Gesprächsführung. Die Lehrperson wurde ambivalent wahrgenommen: Auf der einen Seite je nach Diskussionsgruppe mehr oder weniger, nichtsdestotrotz durchgehend tendenziell negativ behaftet als Verkörperung eines traditionellen, lehrerzentrierten Unterrichts, auf der anderen Seite aber verbunden mit der Attestierung, einen guten Vermittler von historischem Fremdverstehen abzugeben, ein zielorientierter und guter Zeitmanager zu sein oder – bei zwei Gruppen – sich zumindest zu bemühen, moderne Unterrichtsformen einzusetzen, obgleich damit letztendlich wenig authentisch wirkend.

Die Mehrheit der Beobachtungen wurde mit allgemeindidaktischen Konzepten umschrieben und beurteilt. Geradezu charakteristisch und bemerkenswert ist dabei, dass mit den verwendeten allgemeindidaktischen Kriterien und Konzepten subjektive Überzeugungen von ‚gutem‘ Geschichtsunterricht sichtbar werden, während an der Hochschule erworbene fachdidaktische Konzepte zumindest explizit kaum Anwendung finden. Verhandelt werden so unterschiedliche Motive wie der häufig geäusserte Wunsch nach mehr Offenheit, die monierte aufgeschobene Ergebnissicherung oder das Zugutehalten einer geordnet ablaufenden und in einem guten Lernklima stattfindenden Stunde. Dazu passt, dass die häufig geäusserte Kritik an der suggestiven Gesprächsführung der Lehrperson in der Regel prozedural und nicht an inhaltlichen Punkten orientiert ist.

Einen fachdidaktischen Blickwinkel nehmen die Studierenden tendenziell eher auf Nachfrage ein. Dort zeigt sich zwar, dass sie Fachbegriffe durchaus abrufen können, diese aber eher pauschal und ohne weitere Ausführungen eingeworfen werden (zum Beispiel: das „Gautschi-Modell“). Mit der spontanen Anwendung von Fachbegriffen zur Beschreibung von konkreten Unterrichtssituationen sind die Studierenden dagegen weitgehend unvertraut. Das Material lieferte darüber hinaus Hinweise auf ein latentes, nicht weiter ausdifferenziertes Bild von älterem versus modernem Geschichtsunterricht sowie auf einen engfassten Quellenbegriff. Gemäss diesem werden retrospektive, mit Deutungselementen angereicherte Texte von historischen Akteuren nicht als Quellen wahrgenommen.² Die einzigen beiden häufiger wieder-

² Diesem Umstand dürfte zusätzlich Vorschub geleistet worden sein dadurch, dass Textquellen im verwendeten Schulbuch den Darstellungstexten gestalterisch gleichgesetzt und darüber hinaus auch nicht konsequent datiert waren (und sind).

kehrenden, intendiert fachdidaktisch aufgeladenen Motive stellten Alterität und Perspektivität dar, verbundenen beispielsweise mit Reflexionen darüber, ob Arbeitsauftrag und die Auswahl der Materialien geeignet seien, sich in unterschiedliche damalige Akteure hineinzuversetzen und deren Sichtweise nachvollziehen zu können.

Geschichtswissenschaftlich konnotierte Aussagen wurden nur sehr punktuell gemacht. Als wiederholt auftretendes Motiv wurde dabei vor allem ein hie und da durchschimmerndes mechanisches Geschichtsverständnis identifiziert in dem Sinne, dass historische Konstellationen als prinzipiell reproduzierbar wahrgenommen werden, wenn die entsprechenden Faktoren zusammenkommen.

Schliesslich lässt sich aus den Gesprächen auf einer anderen Ebene ein weiteres zentrales Motiv herauschälen, das man als antizipative Praxisorientierung beschreiben könnte: Obwohl noch praktisch ohne eigene Unterrichtserfahrung, urteilen die Studierenden dennoch bereits sehr pragmatisch und als autonome Subjekte. Neben fachdidaktischen, fachlichen oder allgemeindidaktischen Optimierungen haben sie bereits auch Herausforderungen und Sachzwänge des Systems Schule im Blick, weshalb beispielsweise der Aspekt des Zeitdrucks hervorgehoben und ein Erreichen der Lernziele trotz dieser unterrichtsplanerischen Herausforderung als Ausdruck ‚guten‘ Geschichtsunterrichts eingeordnet und auf diese Weise Passung zwischen Anspruch und Realität hergestellt wird (Seidenfuss, 2003, S. 247, 252). Dementsprechend stehen die Studierenden, frei von enger ausgelegten Ansprüchen fachdidaktischer Kompetenzmodelle, von ihnen selbst monierten, auf Alltagseinschränkungen und Handlungsroutrinen zurückgeführten Defiziten in Anlage und Ablauf der Stunden und/oder verpassten didaktischen Chancen weitgehend verzeihend gegenüber. Anders als erwartet beziehen die hier interviewten Studierenden somit berufspraktische Einschränkungen bereits dezidiert in ihre Reflexionen mit ein. Durch weitere Forschungen auf eine breitere Grundlage gestellt, würde dieser Befund nicht bloss ein allzu dichotomisches Verständnis von Ausbildung und „Praxisschock“ relativieren, sondern müsste auch von der künftigen Geschichtslehrpersonenausbildung mit Blick auf ihre eigene Wirksamkeit zur Kenntnis genommen und adaptiert werden (vgl. dazu auch Seidenfuss & Kanert, 2013).

Literatur

- Fenn, Monika (2011). 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“* (S. 83–92). Bern: hep.
- Frey, Andreas & Jung, Claudia (Hrsg.) (2011). *Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Gautschi, Peter & Hediger, Stephan (2013). Unterrichtsvideos in der Ausbildung von Geschichtslehrpersonen. In Susanne Popp, Michael Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky & Alfons Kenkmann (Hrsg.), *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern – Nationale und internationale Perspektiven* (S. 311–326). Göttingen: V&R unipress.
- Resch, Mario; Vollmer, Christian & Seidenfuss, Manfred (2017). Ein Vignettest zur Erfassung fachdidaktischer Kompetenzen bei angehenden Geschichtslehrkräften. In Monika Waldis & Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 15“* (S. 163–176). Bern: hep.
- Reusser, Kurt; Waldis, Monika & Gautschi, Peter (2007). Fachdidaktische Arbeit mit Unterrichtsvideos – in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Peter Gautschi, Daniel V. Moser, Kurt Reusser & Pit Wiher (Hrsg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte* (S. 263–290). Bern: hep.
- Seidel, Tina; Blomberg, Geraldine & Stürmer, Kathleen (2010). „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. In Eckhard Klieme, Detlev Leutner & Michael Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (S. 296–306). Weinheim: Beltz.
- Seidenfuss, Manfred (2003). Ein Anwendungsfeld qualitativer Empirie in der Geschichtsdidaktik. Geschichtslehrer entwickeln ihre Taktik. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 2, 245–262.
- Seidenfuss, Manfred & Kanert, Georg (2013). Die Wirksamkeit der Geschichtslehrerbildung. Forschungsansätze und Forschungsergebnisse. In Susanne Popp, Michael Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky & Alfons Kenkmann (Hrsg.), *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern* (S. 139–166). Göttingen: V&R unipress..
- Waldis, Monika; Nitsche, Martin; Marti, Philipp; Hodel, Jan & Wyss, Corinne (2014). „Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet“ – theoretische Grundlagen, Entwicklung der Instrumente und empirische Erkundungen zur Unterrichtsreflexion angehender Geschichtslehrpersonen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 13, 32–49.