

GRADUIERUNGSKONZEPTE VON GESCHICHTSLEHRKRÄFTEN

FRAGESTELLUNG UND FORSCHUNGSDESIDERAT

Innerhalb der Kompetenzdebatte ist die **Frage**, wie sich unterschiedliche Niveaus von Kompetenzen historischen Denkens modellieren lassen, weitgehend noch nicht geklärt. Einigkeit herrscht jedoch bezüglich der Notwendigkeit einer Graduierungslogik insbesondere für die Diagnostik und Differenzierung historischer Lernprozesse und – darauf aufbauend – bezüglich der Entwicklung eines geschichtsdidaktischen Lernprogressionsmodells. Am elaboriertesten hat die Forschergruppe FUER-Geschichtsbewusstsein in ihrem Kompetenzstrukturmodell einen Graduierungsvorschlag vorgelegt, der u.a. aufgrund der angeblich noch ausstehenden empirischen Validierung kritisiert wird. (Barricelli/Gautschi/Körber 2012: 230, ebenfalls kritisch: Zülsdorf-Kersting 2014: 217 und Thünemann 2016: 40) Möglicherweise lassen sich bisherige Theorieansätze validieren bzw. erweitern, wenn die Graduierungskonzepte in den Blick genommen werden, über die Geschichtslehrer*innen – so die Vermutung – verfügen aufgrund der Strukturlogik ihres Berufs und der Kompetenzanforderungen in ihrem Alltag. Eventuell stellen diese erfahrungsbasierten subjektiven Konzepte sogar den Ausgangspunkt dar für gänzlich neue Überlegungen hinsichtlich einer Niveaunterscheidung. Die hier präsentierte Studie verfolgt daher das **Ziel**, die Graduierungskonzepte von Geschichtslehrer*innen zu rekonstruieren und zu systematisieren.

DATENERHEBUNG UND AUSWERTUNGSMETHODE

- **ZEITRAUM:** Januar bis März 2016 (Pilotierung) und März bis Dezember 2016 (Hauptstudie)
- **SAMPLE:** 17 Geschichtslehrer*innen aus fünf verschiedenen Bundesländern und der Schweiz; Spanne Dienstalter: 1-41 Jahr(e); 13 der Teilnehmer*innen unterrichten an einem Gymnasium.
- **ERHEBUNGSMETHODE:** Die Frage nach verschiedenen Niveaus historischen Denkens wird aufgefasst als „alltägliches Problem, [...] über das der Befragte sich äußern kann und das ihn beschäftigt.“ (Witzel/Reiter 2012: 5, übers. AB); ca. einstündige problemzentrierte Interviews auf Grundlage eines Leitfadens; für Nachfragen und spezifische Sondierungen: „sensitising framework“ (ebd.: 18, s. Abb. vgl. Lehrerkompetenzmodell bei Brauch 2015: 145) zur Organisation einer Kollaboration zwischen Interviewer und Befragtem, Ziel: Zugang zu den Deutungen des Befragten. (vgl. Witzel/Reiter 2012: 20); Einsatz einer Textvignette (zwei Schüler*innenäußerungen der gleichen Klassenstufe zu ein und derselben Aufgabe wurden synoptisch gegenübergestellt), Funktion: kommunikative Validierung und Fokussierung der vertikalen Dimension (Graduierung und/oder Bewertung).
- **AUSWERTUNGSMETHODE:** Dokumentarische Methode

ERSTE ERGEBNISSE UND VORSCHLAG VON VIER KATEGORIEN

Im Folgenden sollen vier Analysekatgorien vorgeschlagen und damit gleichsam zur Diskussion gestellt werden. Eine der Herausforderungen bei der Analyse des Materials ist die Vermischung von Graduierungslogik, Progressionsvorstellungen und Kriterien der Leistungsbewertung innerhalb der Aussagen. Ob die hier vorgeschlagenen Kategorien Graduierungsparameter für Kompetenzen historischen Denkens enthalten, bzw. sogar selbst Graduierungsparameter sind, ist noch zu überprüfen. Zu den hier präsentierten Kategorien finden sich jeweils Anmerkungen zu einer möglichen Dimensionierung und ein pseudonymisiertes Beispiel aus dem Korpus.

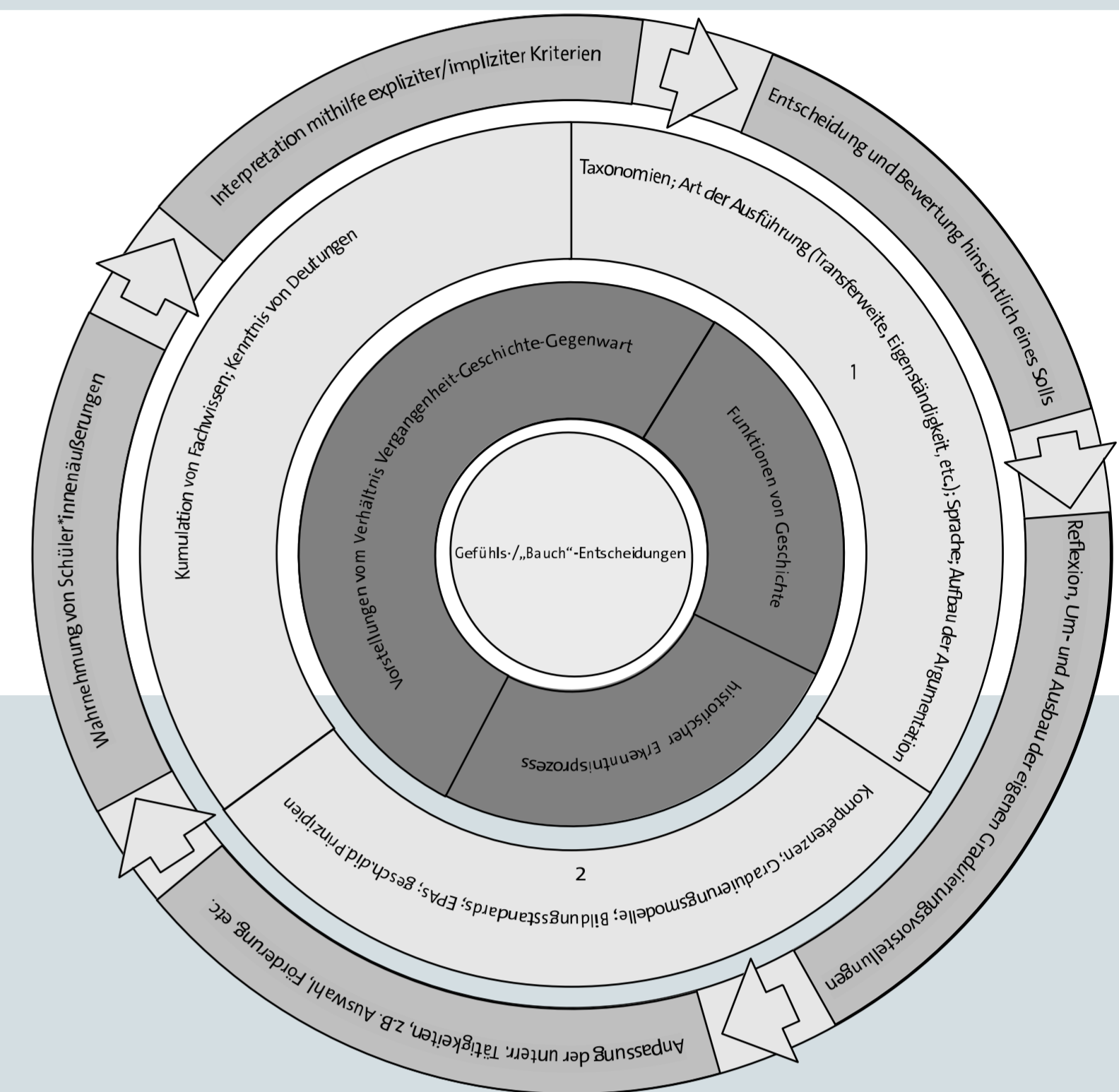


Abb.: Sensitising Framework

Graduierungssystem (Leitfrage: Welche Kriterien nennt die/der Befragte, bzw. werden in den Erzählungen deutlich, um zwischen verschiedenen Niveaus zu unterscheiden?)

| KATEGORIE | BEISPIEL | ANALYSE UND INTERPRETATION | KOMMENTAR UND WEITERE FRAGEN |
|-----------------------------------|---|--|---|
| Qualität des historischen Urteils | „(-) Also (-) ich lege meistens gar nicht so viel Wert auf das Urteil an SICH, sondern auf den WEG, wie kommen die dahin. Äh das sage ich auch oft noch in der Klausur in der Oberstufe: „Mir ist das eigentlich egal, wie ihr Obamas Politik beurteilt, ich muss aber verstehen, warum ihr das tut.“ (-) So. (-) Ähm (-) und DAS zu verknüpfen mit dem FAKTENwissen äh und einer soliden KENNTNISbasis, das finde ich oft schwierig.“ (Niermeyer, Malte (52-52)) | Ein Teil der befragten Lehrkräfte legt Kriterien an, um historische Urteile hinsichtlich ihrer Qualität zu unterscheiden. Diese Kriterien sind u.a. der Bezug zu Urteilstkategorien (vgl. das Modell bei Kayser/Hagemann 2005: 38); den Grad der Eigenständigkeit des Urteils; Kreativität; Offenheit; Berücksichtigung von Perspektivität; Emotionalität; Koordination unterschiedlicher Zeitebenen und der Bezug zu gegenwärtigen Werten. Im Beispiel werden drei weitere Kriterien deutlich. Zum einen gewichtet Niermeyer ein Urteil höher, bei dem – als Ergebnis eines Urteilsbildungsprozesses – das Zustandekommen nachvollziehbar ist. Weiterhin scheint für ihn entscheidend, dass ein Grund für die Urteilsbildung enthalten ist, d.h. Niermeyer schätzt ein Urteil höher ein, bei dem der Stellenwert desselben innerhalb eines Denkprozesses deutlich wird. Drittens ist es ein Merkmal eines höheren Niveaus, wenn das im Prozess entstandene Urteil mit einer breiten Faktenbasis verknüpft wird, dadurch erhöhe sich die Argumentationsqualität. | Insgesamt lässt sich bilanzieren, dass die befragten Lehrkräfte die genannten Gütekriterien unterschiedlich stark berücksichtigen bzw. gewichten, wobei Domänenspezifika nicht unbedingt stärker gewichtet werden als beispielsweise diejenigen Kriterien, die lediglich die „Bedingungen ihrer Ausführung“ (Körber 2012: 248) betreffen (1). Weiterhin liegt für einige Fälle die Hypothese nahe, dass der Urteilsbildungsprozess selbst (z.B. Analyse → Sachurteil → Werturteil) einerseits unidirektional und andererseits als ein progredienter Prozess verstanden wird und demnach ein Werturteil das Niveau betreffend gleichsam „über“ einem Sachurteil liegt. |
| Anforderungsbereiche der KMK | „(-) Wichtig und gut finde ich schon, dass wir diese Niveaustufen als solche, also diese Denkprozesse, diese unterschiedlichen, so, wie ich es versucht habe, vorher zu beschreiben, diese unterschiedlichen Grade an Abstraktion, vom Nennen über Ordnen, Vergleichen, wie auch immer, Einordnen, blablupp, bis zum Werten, Urteilen, (-) Zusammenhänge Beurteilen, da sind wir in so einem Grenzbereich. Aber ähm dass man so was sich bewusst macht. Das hat auch sicherlich die Didaktik eigentlich hervorgebracht, da muss man ihr auch mal ihre Meriten zuerkennen, ja? Ich finde auch den Ansatz, mit Operatoren hier zu arbeiten, das ist ein Punkt, wo man wirklich mal ein bisschen Vergleichbarkeit schaffen kann. Wir sind in der Zwischenzeit so weit gegangen, dass wir sogar Prozente zugeordnet haben. Also wir sagen: In einer Oberstufenarbeit müssen mindestens 50 Prozent der Punkte aus dem Niveaubereich drei erfolgen. (I: Äh okay.) In einer Aufgabe oder in einer Teilaufgabe, die diesem Niveaubereich zugeordnet werden. Da wäre ja für mich jetzt auch die GRENZE erreicht. Also NOCH mehr nivellieren und ähm vorschreiben lässt sich einfach mit der Praxis, auch mit, ich muss ja erstmal eine Quelle finden, die das bietet und so, also das wird dann irgendwann unpraktikabel.“ (Eichfeld, Sebastian (69-69)) | Sebastian Eichfeld vermengt hier die Vorstellung von AFB (2) als Niveaustufen mit der einer Modellierung unterschiedlicher Denkprozesse. Dass auch er eine Stufung der Bereiche sieht, wird evident, da er von einer Zunahme an Abstraktion vom AFB I zu AFB III spricht. Diese Vorstellung geht nicht unbedingt konform mit den Erkenntnissen der Geschichtsdidaktik. So führt beispielsweise Schreiber aus, „dass Reproduktion – Transfer – Reflexion nicht als aufeinander folgende und in den Niveaus unterschiedliche Stufen verstanden werden, sondern dass sie als nebeneinander liegend und vernetzt gesehen werden. Die Folge ist, dass alle drei Lernleistungen gestuft werden müssen und für unterschiedliche Bezugsgruppen nach plausiblen Logiken niedrige, mittlere und obere Niveaustufen festgelegt werden müssen.“ (Schreiber 2012: 126, ähnlich kritisch und auch hinsichtlich der Genese der AFB vgl. Körber 2012: 247) Bemerkenswert ist weiterhin Eichfelds Fokussierung auf die Textsorte „Quelle“ als Bedingung für historisches Lernen auf einem höheren Niveau. | Der Einfluss bildungspolitischer Vorgaben wird vor allem in Bezug auf die Wirksamkeit der Vorstellung von „Anforderungsbereichen“ auf konkretes Unterrichtshandeln der Geschichtslehrkräfte und auf deren Graduierungskonzepte erkennbar. Die drei Anforderungsbereiche werden dabei im Großteil des Korpus als Niveaustufen verstanden. Fraglich bleibt, wie und bis zu welchem Grad die AFB als domänenspezifisch aufgefasst werden und welche Rolle die – im gesamten Korpus sehr präsent – Operationalisierung der AFB einnimmt. |
| Sprache | „Äh (---) also ein komplexer Quellentext, äh der (-) Begriffe enthält, die den Schülern erstmal so nicht geläufig sind, äh der vielleicht einen anderen Sprachduktus hat, ein Brief aus der Kolonialzeit äh nur mal als Beispiel, äh erfordert eigentlich eine andere Art des Zugangs. Und, wenn man so will, auch eine andere Reife des/ äh beim Zugang also zu so einem Text. Ähm und die Reduktion in der Mittelstufe ist dann eben einfach die, äh ich nehme einfache Texte aus einem Schulbuch oder Texte, von denen ich meine, dass die Schüler das besser verarbeiten können. (-) Äh und von daher reduziert sich der Zugang, ohne dass er, toi, toi, toi, falsch wird.“ (Lehmann, Dietmar (95-95)) | Die Funktion von Sprache (1) wird in diesem Beispiel als Zugangsmedium zum historischen Denken aufgefasst und weniger als Bestandteil dessen. Insofern wird Sprache zur Unterscheidung von Niveaus funktionalisiert. Hervorzuheben ist hier, dass Dietmar Lehmann das Sprachverstehen von zeitlich ferner Sprache mit einer Vorstellung von „Reifung“ verknüpft. Auffällig ist zudem die graduelle Unterscheidung von „schwierigen“ Quellen und vermeintlich „leichteren“ Schulbuchtexten. Offen bleibt, ob Lehmann bei letzteren vor allem an Darstellungen denkt oder schulbuchtypische Repräsentationsformen von Quellen (inkl. Kürzungen, sprachlichen Erleichterungen; Übersetzungen). | Neben rein formalen Kriterien – wie z.B. die Textlänge des eingesetzten Materials bzw. der produzierten Schülertexte – bildet in den bisher untersuchten Daten der Aufbau und die Struktur einer Argumentation einen Schwerpunkt. (Zu möglichen theoretischen Anknüpfungspunkten vgl. das „arguing genre“ bei Coffin 2006: 76-77 und „historical reasoning“ vgl. van Boxtel/van Drie 2007: 4) Weiterhin spielt die Erfüllung von sprachlichen Konventionen eine Rolle, an deren Endpunkt das Erreichen einer „Wissenschaftssprache“ stehe, die vor allem durch den Einsatz von abstrakten Begriffen gekennzeichnet sei. |
| Umgang mit Perspektivität | „Das ist natürlich bei den ganz KLEINEN so: „Na, das ist aber doof, dass der jetzt da, äh dass der Pharao ähm da irgendeinen Sklaven ermordet“, oder so, ne? Wie auch immer. Das ist so der Klassiker. Ähm da ist es, (Lacht.) da braucht man schon sehr viel Geduld und ähm die brauchen sehr viel Denkhilfe oder Anleitung, um dann eben dazu zu kommen, dass der Pharao ja nun mal dieses Recht HATTE. Und ähm dass damals auch das einfach teilweise da nicht hinterFRAGT wurde. Ähm und da Dinge zu hinterfragen überhaupt, beziehungsweise eben auch teilweise mal NICHT zu hinterfragen, sondern sich/ äh oder mehr sie in dieses Hineinversetzen in die Zeit, sprich die Perspektivübernahme, das ähm muss man stetig anleiten. Ähm und ähm es ist eben, ja, schon ein Prozess. Äh, äh vielleicht, wenn ich mir selber sicher, (-) sicherer bin oder wer ICH bin, kann ich mich äh besser davon abgrenzen, dass andere Leute ANDERS sind oder WAREN, glaube ich. Und ich denke, das ist eine rein/ äh das ist schon entwicklungspsychologisch bedingt, (-) würde ich sagen. (-) Zu der Persönlichkeit. Und dann, wenn Sie natürlich dann jemanden ähm hm quasi mit dem Abiturzeugnis äh entlassen, SOLLTE es zumindestens, ja, also in unserer Schulform, da Gymnasium und ähm Abitur, äh sollte eine reflektierte ähm Abgrenzung da möglich sein.“ (Hopffeld, Dr. Kerstin (125-125)) | Auffällig in diesem Beispiel ist, dass hier die Vorstellung einer gelungenen Perspektivenübernahme an die Berücksichtigung einer Zeitdifferenz und die prinzipielle Akzeptanz von gegenwärtiger aber auch – im Sinne einer Domänenspezifika – vergangener Alterität (2) gebunden ist. In Kerstin Hopffelds Konzept wird die Elaboration dieser Fähigkeit zudem ans Lernalter und an den Aufbau und Entwicklung einer eigenen Identität gekoppelt. | Einige der befragten Geschichtslehrkräfte unterscheiden Niveaus historischen Denkens im Hinblick auf den Umgang mit Perspektivität. Dabei ist ein Parameter, ob und wie viele unterschiedliche Perspektiven überhaupt berücksichtigt werden. Daran schließt sich an, ob diese Perspektiven kategorial eingeordnet werden, z.B. in Bezug auf die politische Grundorientierung oder die soziale Lage; und ob kategorial ähnliche Perspektiven hinsichtlich ihrer Differenz wahrgenommen werden. Ein weiteres Qualitätskriterium wird erfüllt, wenn Lernende die eigene Deutung als perspektivisch auffassen und zu anderen Perspektiven in Beziehung setzen. |

AUSBLICK

Insgesamt bleibt zu fragen:

- Sind die hier vorgestellten Kategorien domänenspezifisch, bzw. werden sie entsprechend aufgeladen?
- Sind sich die befragten Lehrkräfte der vorhandenen/fehlenden Domänenspezifika in reflexiver Weise bewusst?
- Wie hängen Graduierungslogik, Progressionsvorstellung und Bewertungskriterien innerhalb der Konzepte zusammen und welche Verknüpfungen lassen sich feststellen?
- Welche Rolle spielen unterschiedliche Bezugsnormen (individuell, sozial, kriterial)?