

Geschichtsdidaktik empirisch 17: Translation II

## **Lehr-Lern-Labor-Seminare im Fach Geschichte – bessere Praxisphasen für Lehramtsstudierende im Bachelor?**

David Seibert\*

Im Zuge der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* des BMBF wird im Projekt *K2teach/know how to teach* ein Lehr-Lern-Labor-Seminar<sup>1</sup> für das Fach Geschichte konzipiert, durchgeführt, beforscht und in der regulären Lehre verstetigt. Im LLL-S behandeln und vertiefen die Studierenden geschichtsdidaktische Konstrukte, planen Unterricht zum Thema Nationalsozialismus unter Einbezug von digitalisierten Zeitzeugeninterviews, führen diesen zweimalig mit Schüler~innen, die an die Freie Universität Berlin kommen, durch (LLL) und reflektieren ihre Erfahrungen anschließend. Dennoch ist das LLL-S keine affirmative Antwort auf die pauschale Forderung nach mehr Praxis in der Lehramtsausbildung. Vielmehr folgen die LLL-S der sogenannten Baumertexpertise, die *bessere* anstelle von *mehr* Praxis (Baumert, 2007) fordert. Das *bessere* besteht darin, dass der Schwerpunkt der LLL-S «nicht auf die Vermittlung von Handlungsrouitinen im Unterricht und im Schulbetrieb, sondern auf die theoretisch-konzeptuelle Durchdringung und Analyse beobachteter oder selbsterfahrener Praxis» (Ebd., S. 8) ist.

Ziel der Dissertation ist es die Fragen zu klären, ob und worin das vermeintlich *bessere* im geschichtsdidaktischen Kontext besteht. Hierzu werden in einem 1stquan und 2ndQUAL Mixed-Methods-Design (Kuckartz, 2014) in den kommenden drei Semestern, drei weitere Studierendengruppen am LLL-S teilnehmen ( $N = 45$ ).<sup>2</sup> Auf der Tagung werde ich quantitative Ergebnisse und Einblicke in das Kategoriensystem der Hauptstudie präsentieren.

Im quantitativen Teil der Hauptstudie werden in einem Pre-Inter-Post-Design (SoSe 2016,  $N = 18$ , Gesamt  $N = \text{ca. } 60$ ) mit Hilfe von standardisierten Fragebögen in Kontroll- und Experimentalgruppe die Konstrukte Lehrer~innen-Selbstwirksamkeitserwartung (L-SWE)<sup>3</sup> (Rabe,

---

\* Freie Universität Berlin

<sup>1</sup> Im Folgenden verwende ich folgende Abkürzungen: LLL für das reine Lehr-Lern-Labor; LLL-S für das gesamte dazugehörige Seminar inklusive des LLL.

<sup>2</sup> Im SoSe 2016 ging das LLL-S in die Pilotphase. Hier wurden Implementierungshürden festgestellt und die Studierenden interviewt. Im WiSe 2016/2017 begann die erste iterative Schleife (design based research) der Hauptstudie. Ab dem SoSe 2017 wird das LLL-S von einer anderen Dozentin angeboten, um die Wirkung der Intervention unabhängig vom Projektleiter zu gewährleisten.

<sup>3</sup> Insbesondere die L-SWE hat für den schulischen Kontext eine große Bedeutung, da Lehrer\*innen mit einer hohen SWE eine höhere Berufszufriedenheit sowie ein günstigeres Stresserleben zeigen (Schmitz, 2000). Zudem scheinen sie aufgeschlossener gegenüber neuen Unterrichtsmethoden, strukturierter in ihren Instruktionen und enthusiastischer beim Unterrichten zu sein (Allinder, 1994).

Meinhardt & Krey, 2012), die wahrgenommene Praxisrelevanz der Lehrinhalte (Rehfeld, im Druck, adaptiert von Prenzel, 1996) und der belief über die präferierte Lehrsteuerung erhoben.<sup>4</sup>

Im qualitativen Teil der Hauptstudie werden die transkribierten Gruppeninterviews der jeweiligen Realgruppen aus dem LLL-S mit einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) ausgewertet.<sup>5</sup> Da in den LLL-S der Fokus auf den Lehrenden liegt, sind sie in den Professionalisierungsdebatten zu verorten. Professionalisierung von angehenden Geschichtslehrenden ist kein künstliches Desiderat. Professionalisierung und Ausbildung werden meist kurzerhand gleichgesetzt.<sup>6</sup> Uwe Hericks dagegen postuliert, dass der Beruf des Lehrenden erst dann zu einer Profession wird, wenn Bildung die Kernaufgabe des Lehrenden ist (vgl. Hericks, 2015, S. 2). Hierbei verwendet er den transformatorischen Bildungsbegriff, der auf Christoph Koller zurückgeht. Dieser beinhaltet das Auslösen und Lösen von Krisen, die über Infragestellung des Alltäglichen arrangiert werden sollen.<sup>7</sup> Um diesen Prozess in Gang zu setzen, bedarf es professionalisierter Lehrkräfte. Professionalisierung wird hier als eine sich anbahnende, individuelle und nie endgültige Findung von Antworten auf die vier<sup>8</sup> Entwicklungsaufgaben Kompetenz, Vermittlung, Anerkennung und Institution verstanden<sup>9</sup>.

---

Eine konstante L-SWE wäre somit ein empirisches Argument dafür, dass der Kontakt zu Schüler~innen in der komplexitätsreduzierten Situation im LLL-S zu keinem «Praxisschock» (Krofta & Nordmeier, 2014) führt und die positiven Effekte der L-SWE bestehen bleiben.

<sup>4</sup> Die Auswertung wird mit Rstudio vorgenommen.

<sup>5</sup> Die Auswertung erfolgt mit MAXQDA.

<sup>6</sup> So führt bspw. der Titel des Tagungsbandes der Konferenz für Geschichtsdidaktik: «Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern» (Sauer, 2013) in die Irre. Welcher Professionalisierungsbegriff für die Geschichtsdidaktik leitend sein soll oder zumindest urbar gemacht werden kann, wird hier mehrheitlich verschwiegen.

<sup>7</sup> «Bildungsprozesse sind Prozesse der Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen» (Koller, 2012, S. 8).

<sup>8</sup> Da Hericks mit Referendar~innen gearbeitet hat, hat er im ursprünglichen Modell 4 Entwicklungsaufgaben. Die vierte Aufgabe Umgang mit der Institution Schule entfällt wahrscheinlich weitestgehend, da die LLL ein außerschulischer Lernort sind.

<sup>9</sup> Weiterhin postuliert Hericks, dass die Professionalisierung der Lehrenden ein „berufsbiographischer Entwicklungsprozess [ist], in dem eine Lehrerin/ein Lehrer zu subjektiv stimmigen und objektiv angemessenen und tragfähigen Lösungen dieser Entwicklungsaufgaben gelangt. [...] [Es muss darauf hingewiesen werden,] dass jeder Lehrer/jede Lehrerin die vier Entwicklungsaufgaben auf individuell unterschiedliche Art und Weise wahrnimmt, ausdeutet, gewichtet und bearbeitet (Hericks, 2015, S. 4)

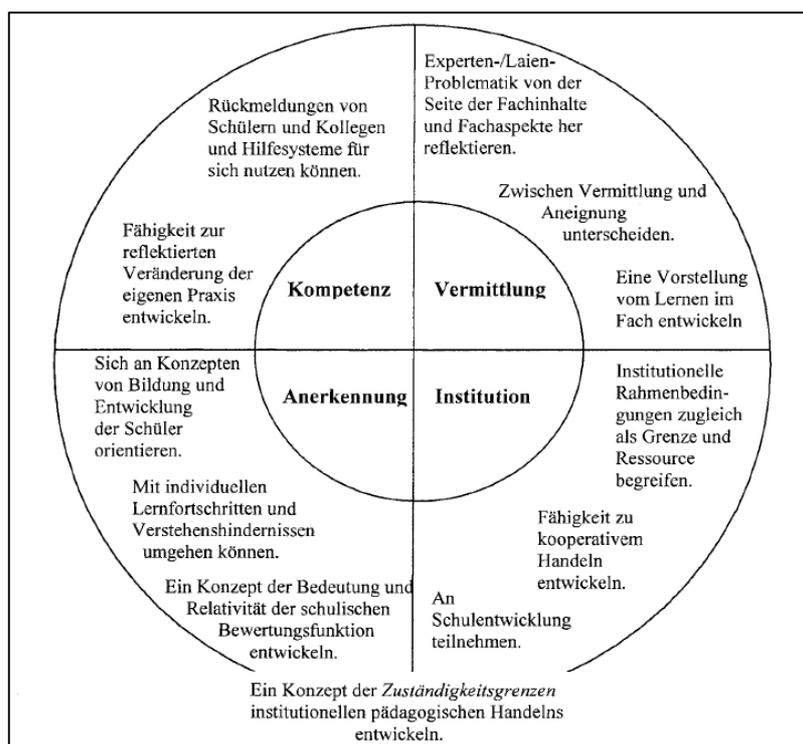


Abb. 1: Die vier Entwicklungsaufgaben nach Uwe Hericks (2006, S. 94).

Unter der Entwicklungsaufgabe *Kompetenz*<sup>10</sup> versteht Hericks den Umgang des Lehrenden mit der strukturellen Unsicherheit des Berufs. Diese bewegen sich im Spannungsfeld zwischen Handlungsanforderungen und Handlungsspielräumen. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass die Studierenden ihre eigenen biographisch verwurzelten subjektiven Bilder vom Lehrerberuf hinterfragen. Unter die Entwicklungsaufgabe *Vermittlung* fällt das theoretische Verständnis der *inneren Logik des Faches*. Die Darstellung einer rudimentären und elementarisierten Logik der Geschichtsdidaktik, die an die aktuellen geschichtsdidaktischen Diskussionen anknüpft, ist Teil der Dissertation. Hierbei, so meine These, bedarf es im Mindesten einem differenzierten Verständnis der drei didaktischen Prinzipien ((Gegenwarts- und Zukunftsbezug (Bergmann, 2007), Narrativität (Barricelli, 2005) und Multiperspektivität (Bergmann, 2000)) um durch theoretisch begründete Vermittlung seitens der Lehrenden, Aneignung bei den Schüler~innen zu ermöglichen (historisches Lernen). Unter der Entwicklungsaufgabe *Anerkennung* versteht Hericks *sich an Konzepten von Bildung und Entwicklung der SuS zu orientieren*. In diesem Punkt wird die Praxiserfahrung der Studierenden und der Kontakt zu den SuS von besonderer Bedeutung. Mögliche Fragestellungen für die Dissertation hinsichtlich einer reflektierten Praxiserfahrung im LLL-S wären folgende:

<sup>10</sup> Der Kompetenzbegriff den Hericks verwendet, grenzt sich scharf vom OECD-intendierten Kompetenzparadigma, welches Weinert bspw. vertritt ab. Kompetenz bei Hericks entspricht eher dem Alltagsverständnis des Begriffes, der eine Zuständigkeit meint.

1. Entwicklungsaufgabe Kompetenz: Berichten die Studierenden von irritierenden Situationen im LLL-S, die sie dazu veranlasst haben ihre eigene Rolle als Lehrer-in zu hinterfragen? Sind in den Aussagen Rollenbeschreibung zu finden, anhand derer eine Typisierung vorgenommen werden kann (bspw. der geborene Lehrer, die Vermittlerin)?
2. Entwicklungsaufgabe Vermittlung: Auf welchem Niveau bewegt sich das fachdidaktische Wissen der Studierenden? Haben sie eine innere Logik des Faches für sich entwickelt?
3. Haben die Studierenden erkannt, dass die SuS diejenigen sind, für den sie den Unterricht gestalten? Welche didaktischen Prinzipien erkennen sie um dies umzusetzen?
4. Wie theoretisch reflektiert gestaltet sich das Erleben/Erfahren der Praxisphase für die Studierenden im LLL-S? Wozu war ihnen die Praxisphase dienlich – Relativierung oder Bestärkung der Theorie?

## Literatur

- Allinder, Rose M. (1994). The Relationship Between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers and Consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2): 86–95.
- Barricelli, Michele (2005). *Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Baumert, Jürgen (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Abgerufen von <http://www.zfsl-paderborn.nrw.de/Praxissemester/baumertempfehlungen.pdf>.
- Bergmann, Klaus (2000). *Multiperspektivität - Geschichte selber denken*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bergmann, Klaus (2007). Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel & Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (2. überarb. Aufl., S. 91–112). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, Uwe (2015). Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell – und was kann universitäre Lehrerbildung dazu beitragen? *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 3(2), 5–18.
- Koller, Hans-Christoph (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krofta, Helen, & Nordmeier, Volkhard (2014). Bewirken Praxisseminare im Lehr-Lern-Labor Änderungen der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung bei Studierenden? *Didaktik der Physik – Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung*. Abgerufen von <http://www.phydid.de/index.php/phydid-b/article/download/584/645>

Kuckartz, Udo (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.

Kuckartz, Udo (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Rabe, Thorid, Meinhardt, Claudia, & Krey, Olaf (2012). Entwicklung eines Instruments zur Erhebung von Selbstwirksamkeitserwartungen in physikdidaktischen Handlungsfeldern. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 18, 293–315.

Sauer, Michael (2013). Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Einführung in ein Tagungsthema. In Susanne Popp, Michael Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky & Alfons Kenkmann (Hrsg.), *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern* (S. 19–38). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

### **Hinweis:**

K2teach wird im Rahmen der gemeinsamen «Qualitätsoffensive Lehrerbildung» von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.