

Sebastian Barsch, Oliver Plessow (Hg.)

Universitäre Praxisphasen im Fach Geschichte

– Wege zu einer Verbesserung
der Lehramtsausbildung?

Sebastian Barsch,
Oliver Plessow (Hrsg.)

Universitäre Praxisphasen
im Fach Geschichte –
Wege zu einer Verbesserung
der Lehramtsausbildung?

Hochschulpädagogik

Band 4

LIT

Sebastian Barsch, Oliver Plessow (Hrsg.)

Universitäre Praxisphasen
im Fach Geschichte –
Wege zu einer Verbesserung
der Lehramtsausbildung?

LIT

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-643-14751-6 (br.)

ISBN 978-3-643-34751-0 (PDF)

© LIT VERLAG Dr. W. Hopf Berlin 2020

Verlagskontakt:

Fresnostr. 2 D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-62 03 20

E-Mail: lit@lit-verlag.de <http://www.lit-verlag.de>

Auslieferung:

Deutschland: LIT Verlag, Fresnostr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, E-Mail: vertrieb@lit-verlag.de

Inhalt

Sebastian Barsch/Oliver Plessow

Einleitung

Geschichtsdidaktische Perspektiven auf universitäre Praxisphasen
im Lehramtsstudium. 1

Christoph Wilfert

Forschend lernen Geschichte zu lehren

Studentische Forschung im Praxissemester 9

Christian Heuer

Die Praxen der Geschichtslehrer*innenbildung

Für eine praxistheoretische Diskussion (nicht nur)

geschichtsdidaktischer Wissensordnungen. 29

Lale Yildirim

Praxisphasen – Annäherung oder Entfernung von Theorie und

Praxis? 51

Seraphin Feuchte/Oliver Plessow

Mentor*innenqualifizierung im Fach Geschichte als Schlüssel zur

Verbesserung universitärer Praxisphasen?

Reflexionen zu einem Pilotprojekt. 69

Isabelle Nientied/Martin Schlutow

Geschichtsunterricht sehen lernen

Professionelle Unterrichtswahrnehmung im Fach Geschichte 95

<i>Jan Scheller/Martin Buchsteiner/Stefan Walter</i> Stellenwert und Wirksamkeit Schulpraktischer Übungen in der universitären Geschichtslehramtsausbildung der Universität Greifswald	115
<i>Sebastian Barsch</i> Einfluss des Praxissemesters auf fachliche Reflexionen von Lernsituationen	147
<i>David Seibert</i> Geschichtsdidaktische Professionalisierung anhand von Entwicklungsaufgaben in Lehr-Lern-Labor-Seminaren	167
<i>Jörg van Norden/Thomas Must</i> Im Praxissemester historisches Denken lernen?	195
Über die Autor*innen	219

Einleitung

Geschichtsdidaktische Perspektiven auf universitäre Praxisphasen im Lehramtsstudium

Sebastian Barsch/Oliver Plessow

Denkt man an die bedeutendsten Entwicklungen, welche in den vergangenen zwei Jahrzehnten die Lehramtsstudiengänge in Deutschland erfasst haben, gehört dazu zweifellos die Ausweitung universitärer Praxisphasen an den meisten Hochschulstandorten. Nicht selten gedrängt durch bildungspolitische Vorgaben, kamen die Hochschulen damit einer allgegenwärtigen Forderung nach stärkeren Praxisbezügen nach – ein „argumentativer Dauerbrenner seit Einrichtung einer organisierten Lehrerbildung“.¹ So naheliegend und plausibel diese Forderung auch sein mag: Aus wissenschaftlicher Perspektive lässt sich die Hoffnung, dass durch größere Praxisanteile umstandslos eine Verbesserung der Lehrer*innenbildung erreicht werden könnte, nur schwer aufrecht erhalten.² Bereits im Jahr 2011 sprach die Bildungswissenschaftlerin Tina Hascher vom „Mythos Praktikum“, der nicht selten dazu führe, dass „Tätigkeit“ mit „Wirksamkeit“ verwechselt, der Wunsch nach Verzahnung von Theorie und Praxis kritiklos auf Praxisphasen übertragen und der Hoffnung nachgegangen werde, dass Praxiserfah-

¹ Ewald Terhart: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel 2000, S. 107.

² Vgl. etwa Alexander Gröschner/Tina Hascher: Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Marius Harring/Carsten Rohlf/Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster/New York 2019, S. 652–664, hier S. 655f.; Christian Reintjes/Gabriele Bellenberg/Grit im Brahm: Editorial: Mentoring und Coaching als bedeutsame Lerngelegenheiten zur Professionalisierung. In: Dies. (Hrsg.): Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Münster/New York 2018 (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Bd. 3), S. 7–19, hier S. 9f.

rungen auch Handlungswissen hervorbringe.³ Hascher forderte seinerzeit drei wesentliche Punkte, die eingehalten werden sollten:

1. Praktika sollten theoretisch fundiert eingebunden sein.
2. Es bedürfe vertiefter Forschung über die Wirksamkeit von Praxisphasen.
3. Hochschule und Schule müssten verzahnt werden, wobei Schulen nicht nur als Praxisfeld betrachtet werden dürften, sondern „als Feld für Praxisforschung, in dem sich der Schulalltag als Anwendungsbereich wissenschaftlicher Kerntätigkeit erweist; Wissenschaftskommunikation, bei der es um Vermittlung und den Transfer der Theorie in das künftige Berufsfeld geht“.⁴

Allmählich setzt sich auch in der Bildungspolitik die Erkenntnis durch, dass die Art der Ausgestaltung von Praxisphasen und die Intensität ihrer Einbeziehung in die sonstige Ausbildung maßgeblich bestimmt, inwieweit diese die in sie gesteckten Erwartungen erfüllen. In Nordrhein-Westfalen etwa kam die vom damaligen Bildungs- bzw. Wissenschaftsministerium beauftragte sogenannte „Baumert-Kommission“ zu dem Schluss, dass die „forschungsgel leitete Reflektion von Praxis“ ein wichtiger Baustein universitärer Lehrer*innenbildung sein könne, selbst wenn die Kommission zum damaligen Zeitpunkt zumindest für NRW bezweifelte, dass die vorhandenen Studienstrukturen dies überhaupt ermöglichen. Sie empfahl daher:

„Bevor deshalb über eine weitere Ausweitung praktischer Studienanteile gesprochen wird, hält es die Kommission für vordringlich, die Vorbereitung und Durchführung der bislang vorgesehenen Praktika vor allem durch infrastrukturelle und curriculare Maßnahmen zu optimieren.“⁵

Seit Aussprache dieser Empfehlung, die über die Grenzen des bevölkerungsreichsten Bundeslands hinaus wirkte, sind einige Jahre vergangen. An den meisten Hochschulen wurden seitdem Zentren für Lehrer*innenbildung neu eingerichtet oder mit umfangreicheren Kompetenzen ausgestattet. Diese sollen nicht nur die Praxisphasen koordinieren, sondern auch die Verzahnung der verschiedenen Akteure der Lehrer*innenbildung

³ Tina Hascher: Vom „Mythos Praktikum“ und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 11 (2011) 3, S. 8–16, hier S. 9–10.

⁴ Ebd., S. 13–14.

⁵ Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie NRW: *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Düsseldorf 2007, S. 44.

in den verschiedenen Phasen der Aus- und Weiterbildung vorantreiben. Vielfach wurden die allgemeinen Studienstrukturen im Lehramtsstudium umstrukturiert, wobei meist nicht nur Praxisphasen ausgeweitet, sondern fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Anteile überhaupt erhöht wurden. Dadurch mag die Lehrer*innenbildung ein höheres hochschulpolitisches Gewicht erhalten und selbst eine Professionalisierung erfahren haben. Inwieweit jedoch ein positiver Einfluss auf die Professionalisierung angehender Lehrer*innen spürbar ist, kann derzeit noch nicht abschließend beurteilt werden. Fraglich bleibt insbesondere, inwieweit die Reflexionsfähigkeit der angehenden Lehrpersonen erhöht ist, die sie letztlich idealerweise lebenslang dazu befähigt, ihr professionelles Handeln theorie- und wissenschaftsgeleitet zu überdenken und daraus Rückschlüsse für das eigene Tun zu entwickeln. Denn als ideales Produkt universitärer Lehrer*innenbildung gelten unter anderem (selbst)reflektierende Lehrkräfte mit forschender Grundhaltung.⁶ Als ein idealer Weg, dieses ‚Produkt‘ zu erreichen, wird dabei vielfach das Konzept des Forschenden Lernens betrachtet.⁷

Die Skepsis, welche die bisherige Empirie zur Wirksamkeit von Praxisphasen kennzeichnet – und das in Zeiten ihrer Ausweitung landauf, landab! – ist vor allem als Auftrag zu begreifen, genauer hinzuschauen und die Forschungen auszuweiten. Denn die Kernfrage, ob Praxisphasen und speziell Praxissemester professioneller handelnde Lehrer*innen hervorbringen beziehungsweise unter welchen Bedingungen dies möglich wird, ist noch umfassend zu beantworten. Trotz intensiver Forschungen in diesem Gebiet gibt es zahlreiche offene Felder, was auch damit zusammenhängen mag, dass die meisten Untersuchungen bisher lediglich selbsteingeschätzte Kompetenzen und Fähigkeiten in den Blick nehmen und über solche Selbsteinschätzungen hinausgehende Befunde rar sind. Ebenso muss die Frage, ob Langzeitpraktika anderen schulpraktischen Modellen überlegen sind, der-

⁶ In Anlehnung an Donald Schön: *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York 1983.

⁷ Dazu fachspezifisch Andreas Bihrer/Stephan Bruhn/Fiona Fritz: *Forschendes Lernen in Geschichtswissenschaft und Geschichtsstudium*. In: Margrit E. Kaufmann/Ayla Satilmis/Harald A. Miege (Hrsg.): *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer*. Wiesbaden 2019, S. 105–124. Siehe auch die Beiträge von Christoph Wilfert und Lale Yildirim in diesem Band.

zeit noch offen bleiben.⁸ Ein Desiderat bilden vor allem auch weitere Studien, die unter einem dezidiert fachdidaktischen Blickwinkel eruieren, inwieweit und unter welchen Bedingungen Praxisphasen zu einer fachspezifischen Verbesserung der Lehrkräfteausbildung beitragen.

Das Fach Geschichte ist hiervon nicht ausgenommen. Obwohl das Praxissemester zumindest auf der Handlungsebene in Form von Studienstrukturen auch für die Bildung von Geschichtslehrpersonen einen bedeutenden Stellenwert in der Lehrer*innenbildung eingenommen hat, ist die Anzahl der geschichtsdidaktischen Publikationen zu diesem Thema überschaubar. So gibt es neuere hochschuldidaktische Handreichungen, in denen Konzepte und Rahmenbedingungen der Praxissemesterbegleitung vorgestellt werden.⁹ Auch befassen sich einige Aufsätze generell mit Chancen und Grenzen des Praxissemesters, wobei u.a. die institutionellen Rahmenbedingungen teils kritisch analysiert werden.¹⁰ Früh wurde zudem der Frage nachgegangen, ob das Anliegen der Theorie-Praxis-Verzahnung auch auf fachlicher Ebene gelingen kann und welches die Bedingungen dafür seien.¹¹ Die einschlägigen Veröffentlichungen adressierten vor allem die Implementationsphase neuer Praxisphasen und deren konzeptionelle Gestaltung, teils unter regionaler und schulformspezifischer Perspektive.¹² Weiterhin wurde grundlegend die Frage diskutiert, welchen Stellenwert universitäre Praxisphasen für die Bildung von Geschichtslehrkräften haben könnte, teils unter

⁸ Siehe zuletzt im Überblick Immanuel Ulrich u. a.: Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In: Immanuel Ulrich/Alexander Gröschner (Hrsg.): Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende. Wiesbaden 2020, S. 1–66.

⁹ Z. B. Helene Albers u. a.: Schulpraktika im Fach Geschichte betreuen. Konzeption und Reflexion fachdidaktischer Lehrveranstaltungen. Frankfurt/M. 2018; Holger Schmenk/Markus Veh: Leitfaden Praktikum im Fach Geschichte. Frankfurt/M. 2019.

¹⁰ Thomas Mayer: Das Praxissemester als Praxiselement in der Lehrerbildung. Chancen und Bewertung. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 65 (2014) 11/12, S. 672–682, hier S. 675.

¹¹ Anke John: Das Praxissemester in der Mitte des Geschichtslehrerstudiums nach dem Jenaer Modell. Wie lassen sich Theorieskepsis und Transferwiderstände geschichtsdidaktischen Denkens auflösen? In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 67 (2016) 3/4, S. 178–189.

¹² Kerstin Arnold: Das gymnasiale Lehramtsstudium im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Überlegungen zur Verzahnung von Geschichtsstudium und Praxissemester. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 65 (2014) 11/12, S. 660–671.

spezifischen Perspektiven wie Inklusion.¹³ Erste empirische Untersuchungen befassten sich insbesondere mit dem Einfluss des Praxissemesters und dem mit ihm verbundenen Konzept des Forschenden Lernens auf subjektive Theorien¹⁴ und domänenspezifische Kompetenzen.¹⁵

Trotz dieser erkennbaren Intensivierung des Forschungsinteresses: Es ist überraschend, dass sich die akademische Geschichtsdidaktik bislang noch verhältnismäßig wenig mit universitären Praxisphasen befasst hat. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Professionsforschung in den letzten Jahren einen enormen Stellenwert auch für diese Disziplin

¹³ Dazu Sebastian Barsch: Förderung der inklusiven Haltung bei angehenden Geschichtslehrkräften durch universitäre Praxisphasen. In: Christoph Kühberger/Robert Schneider (Hrsg.): *Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts*. Bad Heilbrunn 2016, S. 121–135; allgemein Jörg van Norden: *Forschendes Lernen im Fach Geschichte*. In: Renate Schüssler u. a. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn 2017, S. 281–285, und Thomas Must: *Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen?* In: *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 1 (2018) 2, S. 299–314.

¹⁴ Christoph Wilfert/Holger Thünemann: *Subjektive Theorien Geschichtsstudierender vor und nach dem Praxissemester. Zum Verhältnis geschichtsdidaktischen Theorie- und unterrichtspraktischen Erfahrungswissens*. In: Michaela Artmann u. a. (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn 2018, S. 203–220; Lukas Greven: *Profilierung der Dokumentarischen Methode für das Forschende Lernen im Praxissemester am Beispiel einer Erhebung Subjektiver Theorien von Geschichtslehrenden*. In: *Herausforderung Lehrer*innenbildung* 1 (2018) 2, S. 315–330; Jörg van Norden/Thomas Must: *Forschendes Lernen in der Geschichtsdidaktik*. In: *PraxisForschung-Lehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 1 (2019), S. 78–80.

¹⁵ Isabelle Nientied/Martin Schlutow: *Auf dem Weg zum Reflective Practitioner? Forschendes Lernen im Praxissemester Geschichte aus der Perspektive von Studierenden*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 8 (2017) 2, S. 143–156; Thomas Must: *Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen?* In: *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 1 (2018) 2, S. 299–314; Christoph Wilfert: *Das Praxissemester als Element der universitären Geschichtslehrausbildung. Strukturen, empirische Befunde und Perspektiven*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 67 (2016) 3/4, S. 190–206; Thomas Must: *Wie kritisch sehen Studierende Fakten, Quellen und Historiographie? Versuche zur Messung der hermeneutischen Kompetenz von Studierenden des Fachs Geschichte im Praxissemester NRW*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 9 (2018), S. 147–150.

eingenommen hat.¹⁶ Die Geschichtslehrer*innenprofessionsforschung erfährt zwar auch international große Aufmerksamkeit,¹⁷ vor dem Hintergrund der speziellen Einbettung von Praxisphasen und namentlich von Praxissemestern in die Lehrer*innenbildung in Deutschland ist eine Sichtung der internationalen Forschungsliteratur allerdings schwierig. Bedenkt man, dass mit den Praxisphasen sowohl bildungspolitisch große Hoffnungen verbunden werden als auch Studierende hier massive Selbstwirksamkeitserfahrungen machen, müsste letztlich auch die geschichtsdidaktische Community stärker aus ihrer eigenen Theorie heraus und empirisch unterstützt definieren, was mit Praktika aus fachlicher Perspektive eigentlich erreicht werden soll. Diesen Diskurs weiter anzuregen, ist Ziel der hier vorliegenden Publikation, deren Beiträge universitäre Praxisphasen sowohl aus theoretischen als auch empirischen Perspektiven beleuchten.

Der vorliegende Band schlägt einen weiten Bogen von eher theoretisch ausgerichteten Beiträgen zu Beginn hin zu stärker empirisch arbeitenden am Ende. Den Anfang macht *Christoph Wilfert*, der in seinem Beitrag praxissemesterbegleitende studentische Forschung fokussiert. Er problematisiert dabei insbesondere, inwieweit diese zur Professionalisierung zukünftiger Lehrpersonen beiträgt, indem sie die Fähigkeiten von Studierenden fördert, ihr Handeln theoriebasiert zu reflektieren. *Christian Heuer* diskutiert im Anschluss daran aus grundsätzlich wissenssoziologischer, die disziplinentypischen Wissensordnungen beleuchtender Perspektive, inwieweit die empfundene Kluft zwischen Theorie und Praxis vornehmlich auf einer überholten disziplinären Selbstzuschreibung beruht. Er spricht sich dafür aus, die Vorstellung einer Transmission von Theorie in die Praxis

¹⁶ Vgl. Manfred Seidenfuß: Forschungsfeld Geschichtslehrkräfte. Eine Einführung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 13 (2014), S. 5–14; Susanne Popp u. a. (Hrsg.): Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern: Nationale und internationale Perspektiven: 19. Zweijahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik. Göttingen 2013; Sebastian Barsch/Burghard Barte (Hrsg.): Motivation – Kognition – Reflexion: Schlaglichter auf Professionalisierungsprozesse in der Aus- und Fortbildung von Geschichtslehrpersonen. Frankfurt/M. (in Druck).

¹⁷ Siehe etwa Stephanie van Hover/David Hicks: History Teacher Preparation and Professional Development. In: Scott Alan Metzger/Lauren McArthur Harris (Hrsg.): The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning. New York 2018, S. 391–418; allgemein Manuel Köster/Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Researching history education: international perspectives and disciplinary traditions. Schwalbach/Ts. 2014.

zugunsten einer Verschränkung zweier Praxen, nämlich der von Universität und Schule, aufzugeben. Auch *Lale Yildirim* wählt einen globalen Blick, um zu überlegen, inwieweit Praxisphasen zu einer Annäherung oder zu einem Auseinanderdriften von Theorie und Praxis führen. Um die ebenfalls wahrgenommene Kluft zu überwinden, konzipiert sie einen Vorschlag, wie eine stärker theoriegebundene, auf forschendes Lernen setzende Ausgestaltung der Praxisphasen im Studium aussehen könnte. Dies führt über zum Text von *Seraphin Feuchte* und *Oliver Plessow*, die ein mecklenburg-vorpommersches Pilotprojekt vorstellen, das über die Qualifizierung der Mentor*innen, also der schulischen Betreuer*innen angehegender Lehrpersonen, zu einer Verbesserung der Lehrkräfteausbildung beitragen möchte. Die Besonderheit des Projekts besteht dabei in der Verknüpfung fachübergreifender und fachspezifischer Fortbildungsanteile. *Isabelle Nientied* und *Martin Schlutow* fordern in ihrem Beitrag, längere Praxisphasen im Lehramtsstudium (und namentlich das Praxissemester) als Gelegenheiten zu nutzen, Studierende auf eine professionelle Wahrnehmung von Geschichtsunterricht vorzubereiten. Insbesondere ein auf die Förderung historischen Denkens abzielender Geschichtsunterricht bilde dabei einen herausfordernden Unterrichtsgegenstand. Einen weiteren Blick nach Mecklenburg-Vorpommern, das kein Praxissemester eingeführt hat, richtet *Jan Scheller* gemeinsam mit *Martin Buchsteiner* und *Stefan Walter*. Die drei Autoren stellen die Ausgestaltung der ‚Schulpraktischen Übungen‘ an der Universität Greifswald sowie die Ergebnisse einer Studie vor, die vermittels eines Prä-Post-Designs Rückschlüsse auf deren Wirksamkeit zulässt. *Sebastian Barsch* untersucht Vignetten, die Praxissemesterstudierende vor und nach der Praxisphase fachlich reflektiert haben. Die Forschungsfrage war, ob das Praxissemester Einfluss auf Formen fachlicher Reflexion hat. *David Seibert* prüft in seinem Beitrag, inwieweit allgemeindidaktische beziehungsweise bildungswissenschaftliche Professionalisierungstheorien ein geschichtsdidaktisches Adaptionspotential aufweisen. Insbesondere stellt er das Konzept der Lehr-Lern-Labor-Seminare vor, wie sie an der Freien Universität Berlin für die Bachelor-Phase des Studiums entwickelt wurden; auch hier werden die Ergebnisse einer Wirksamkeitsstudie präsentiert. Zum Abschluss des Bandes fragen *Jörg van Norden* und *Thomas Must*, ob Praxissemester das Erlernen historischen Denkens befördern. Angelegt wird dabei ein konstruktivistisches Modell, das her-

meneutische und narrative Kompetenz als Schlüssel zum Geschichtslernen begreift. Van Norden und Must stellen dabei ein an der Universität Bielefeld entwickeltes Testinstrument vor, das Lernfortschritte einer empirischen Überprüfung unterzieht.

Wir danken Tom Dallüge, Christian Klein, Anne-Dore Neumann und Jan-Christian Wilkening sehr herzlich für die Unterstützung beim Korrekturlesen und bei der Formatierung dieses Bandes.

Forschend lernen Geschichte zu lehren

Studentische Forschung im Praxissemester

Christoph Wilfert

1 Einleitung

Forschendes Lernen besitzt als hochschuldidaktisches Konzept eine lange Tradition. Schon 1970 charakterisierte die Bundesassistentenkonferenz (BAK) in ihrer bis heute viel zitierten Schrift „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ das Studium als eine „Ausbildung *durch* Wissenschaftler, *in* einer Wissenschaft, *für* einen auf Wissenschaft angewiesenen Beruf“¹, die vor allem *durch Teilnahme* an dieser Wissenschaft gelingen könne. Die BAK konnte sich dabei auf eine bereits über einhundertfünfzig Jahre zuvor formulierte Grundidee universitärer Bildung berufen. Denn sowohl für Wilhelm von Humboldt als auch für Friedrich Schleiermacher war klar: „Wenn Wissenschaft bildet, dann nur Wissenschaft, die man – als un-abgeschlossene – selbst ‚treibt‘, nicht die, die man – als abgeschlossene – vermittelt bekommt.“² Nicht der Fundus lehr- und lernbaren Wissens war es, der für sie das eigentlich Bildende einer Wissenschaft ausmacht, sondern das für wissenschaftliche Forschung typische „Suchen und Finden,

¹ Bundesassistentenkonferenz (BAK): Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik. Neuaufl. nach der 2. Aufl. 1970. Bielefeld 2009, S. 9, Hervorhebungen i. Orig.

² Ludwig Huber: Bildung durch Wissenschaft – Wissenschaft durch Bildung: hochschuldidaktische Anmerkungen zu einem großen Thema. In: Heinrich Bauersfeld (Hrsg.): Bildung und Aufklärung. Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens. Festschrift für Helmut Skowronek zum 60. Geburtstag. Münster 1993, S. 163–175.

Problematisieren und Einsehen, ‚Staunen‘ und Erfinden, Untersuchen und Darstellen.“³

Auch wenn im Rahmen hochschuldidaktischer Diskurse inzwischen weniger über Bildung als vielmehr über die Entwicklung von Kompetenzen diskutiert wird, so hat doch die Forderung nach einer Berücksichtigung Forschenden Lernens im Studium nicht an Aktualität verloren.⁴ Dies gilt insbesondere für die universitäre Lehrerbildung, für die Forschendes Lernen mittlerweile zu einer regelrechten „Leitidee für gute Lehrerbildung“⁵ avanciert ist. Eine besonders gewichtige Rolle spielt der Ansatz dabei im Rahmen der seit einigen Jahren zu beobachtenden Bemühungen, die Qualität des schulischen Praxisbezugs in den Lehramtsstudiengängen zu verbessern.⁶ So ist Forschendes Lernen inzwischen ein zentraler Bestandteil des in vielen Bundesländern neu eingeführten Praxissemesters. In diesem Zusammenhang soll es nicht nur Einblicke in die Prozesse der (empirischen) Schul- und Unterrichtsforschung ermöglichen, sondern zugleich auch dazu beitragen, dass angehende Lehrer*innen professionelle Handlungskompetenzen für ihre spätere berufliche Tätigkeit entwickeln. Diese spezifische Akzentuierung, die das Forschende Lernen im Kontext universitärer Praxisphasen im Rahmen der Lehrer*innenausbildung erfährt, lässt sich gleich in mehrfacher Hinsicht als Herausforderung für die geschichts- didaktische Forschung begreifen. Denn schließlich werden durch die Verknüpfung des Forschenden Lernens mit Professionalisierungsansprüchen von Lehrer*innen große Erwartungen in das Konzept gesetzt, die aus fach-

³ Ludwig Huber: Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Ludwig Huber/Julia Hellmer/Friederike Schneider (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. 2. Aufl. Bielefeld 2013, S. 9–35, hier S. 13.

⁴ Für eine Reinterpretation des ursprünglich bildungstheoretisch begründeten Konzepts Forschenden Lernens vor dem Hintergrund aktueller hochschuldidaktischer Entwicklungen vgl. Karin Reiber: Grundlegung: Forschendes Lernen als Leitprinzip zeitgemäßer Hochschulbildung. In: Karin Reiber (Hrsg.). Bd. 1: Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip. Grundlegung und Beispiele. Tübingen 2007, S. 6–12, hier S. 7.

⁵ Ulrike Weyland: Forschendes Lernen – eine Leitidee für gute Lehrerbildung? In: PADUA 12 (2017) 2, S. 79–86.

⁶ Vgl. Renate Potzmann: Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Betrachtungen zu Konzepten und Potenzialen. In: Forschungsperspektiven 9 (2017), S. 77–96, hier S. 80–82.

didaktischer Sicht noch keinesfalls empirisch abgesichert sind.⁷ So liegen in der Geschichtsdidaktik bislang nur zwei Untersuchungen vor, die das Forschende Lernen als Bestandteil schulischer Praxisphasen innerhalb der universitären Lehrer*innenausbildung explizit thematisieren.⁸ Die geringe Anzahl empirischer Studien zum Forschenden Lernen in der universitären Geschichtslehrausbildung dürfte nicht zuletzt auch darin begründet liegen, dass sich in der Literatur bislang nur wenige theoretische und konzeptionelle Überlegungen dazu finden, wie sich der Ansatz geschichtsdidaktisch profilieren lässt.⁹ Wie lässt sich Forschendes Lernen in Praxisphasen im Rahmen der Geschichtslehrer*innenausbildung systematisch und struk-

⁷ Dieses Desiderat gilt grundsätzlich auch für die fachübergreifende Lehrerprofessionsforschung. Vgl. hierzu Martin Drahm u. a.: Forschendes Lernen im Praxissemester: Das Studienprojekt als Lernprodukt. In: Johannes König/Martin Rothland/Niclas Schaper (Hrsg.): *Learning to practice, learning to reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden 2018, S. 115–134, hier S. 117–119.

⁸ Vgl. Isabelle Nientied/Martin Schlutow: Auf dem Weg zum Reflective Practitioner? Forschendes Lernen im Praxissemester Geschichte aus der Perspektive von Studierenden. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 8 (2017) 2, S. 143–156; Thomas Must: Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen? In: *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 1 (2018) 2, S. 299–314. Während Isabelle Nientied und Martin Schlutow im Rahmen einer explorativen Fragebogenuntersuchung die „Vorstellungen der Studierenden zum Forschenden Lernen im Rahmen ihres geschichtsdidaktischen Studiums“ in den Blick nehmen, hat Thomas Must nach der „Entwicklung domänenspezifischer Kompetenzen“ durch Forschendes Lernen im Praxissemester gefragt. Er gelangt dabei zu dem Ergebnis, dass studentische Forschungsprojekte im Praxissemester auf der Grundlage seiner Daten „keine Lernprogression befördern“. Dabei gilt es allerdings zu beachten, dass mit narrativen und hermeneutischen Kompetenzen zwar sicherlich „zentrale Kernkompetenzen angehender Geschichtslehrer“ erhoben wurden, sich die Forschungsaktivitäten der Studierenden – wie der Autor selbst feststellt – jedoch „nicht immer eindeutig mit den [...] untersuchten Kompetenzbereichen [...] verknüpfen“ ließen.

⁹ Vgl. z. B. Jörg van Norden: Forschendes Lernen im Fach Geschichte. In: Renate Schüssler u. a. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn 2017, S. 281–285; Christoph Wilfert/Holger Thünemann: Subjektive Theorien Geschichtsstudierender vor und nach dem Praxissemester. Zum Verhältnis geschichtsdidaktischen Theorie- und unterrichtspraktischen Erfahrungswissens. In: Michaela Artmann u. a. (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn 2018, S. 203–220, hier S. 210f.

turell verorten? Welche spezifischen Lernpotenziale hält es im Hinblick auf die Professionalisierung angehender Geschichtslehrer*innen bereit? Und wie muss Forschendes Lernen organisiert und begleitet werden, damit sich diese Potenziale entfalten können? Dies sind Fragen, die sowohl für die Konzeption konkreter Umsetzungen Forschenden Lernens vor Ort als auch für die empirische Erforschung ihrer Wirksamkeit von grundlegender Bedeutung sind. Sie sollen daher Thema des vorliegenden Beitrags sein.¹⁰

2 Forschendes Lernen in schulischen Praxisphasen als Element der universitären Geschichtslehrer*innenausbildung

Spätestens seitdem die Ausbildung von Geschichtslehrer*innen (auch) als eine wissenschaftliche Veranstaltung betrieben wird, bewegt sie sich im Spannungsfeld zwischen der Wissenschaftsdisziplin Geschichtsdidaktik einerseits und der Praxis historischen Lehrens und Lernens in der Schule andererseits. Ihre Geschichte lässt sich beschreiben als eine Abfolge immer neuer Versuche, Anschlussfähigkeit an Entwicklungen in beiden Bezugssystemen herzustellen und aufrechtzuerhalten.¹¹ Zu beobachten sind dabei zwei unterschiedliche Tendenzen. Auf der einen Seite hat sich die Geschichtsdidaktik in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr zu einer eigenständigen Wissenschaftsdisziplin mit einem fest umrissenen Gegen-

¹⁰ Mit Blick auf die nachfolgenden Ausführungen scheint es sinnvoll, darauf hinzuweisen, dass der hochschuldidaktische Ansatz Forschenden Lernens für die universitäre Geschichtslehrer*innenausbildung prinzipiell nicht nur in der Verbindung mit Praxisphasen bedeutsam erscheint. Vielmehr lässt er sich gerade auch auf das selbständige *historische* Forschen von Studierenden z. B. im Rahmen fachwissenschaftlicher Seminare und Abschlussarbeiten beziehen. In diesem Falle steht vor allem die Entwicklung und Förderung geschichtswissenschaftlicher Methodenkompetenzen im Vordergrund, die zweifelsohne einen wesentlichen Baustein professioneller Geschichtslehrer*innenkompetenzen darstellen. Vgl. hierzu Andreas Bihrer/Stephan Bruhn/Fiona Fritz: Forschendes Lernen in Geschichtswissenschaft und Geschichtsstudium. In: Margrit E. Kaufmann/Ayla Satilmis/Harald A. Mieg (Hrsg.): Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer. Wiesbaden 2019, S. 105–124.

¹¹ Vgl. hierzu jüngst Wolfgang Hasberg: Academic profiling and orientation on practice. Balancing Act of History Didactics and History Teacher Education in Germany. In: Enrico Valseriati (Hrsg.): Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa. Palermo 2019, S. 155–172.

stand und einem klaren theoretischen Profil entwickelt. Vor diesem Hintergrund ist auch die Lehrer*innenausbildung zunehmend akademischer geworden: Angehende Geschichtslehrer*innen werden an der Universität in immer differenziertere wissenschaftliche (Forschungs-)Diskurse zum historischen Lehren und Lernen eingeführt. Sie lernen geschichtsdidaktische Theorien, Konzepte und Begriffe kennen, mit Hilfe derer historische Lehr-Lernprozesse im Geschichtsunterricht beschrieben und (hypothetisch) erklärt werden können und die – unter der Berücksichtigung politisch, gesellschaftlich und wissenschaftlich ausgehandelter Bildungsziele – Aussagen über „gute“ unterrichtliche Praxis zulassen.¹² Auf der anderen Seite findet spätestens seit dem „PISA-Schock“ die Forderung nach einer konsequenten Ausrichtung der Lehrer*innenbildung an den Bedürfnissen der Praxis immer mehr Gehör.¹³ Dem Ruf nach „Mehr Praxis!“ liegt dabei die Vorstellung zu Grunde, dass insbesondere das *Tun* in der Praxis für die Professionalisierung von Lehrer*innen unverzichtbar sei.¹⁴ Erst die Auseinandersetzung mit realen beruflichen Anforderungssituationen, die im Rahmen theoretischer Studien nicht vollständig abgebildet oder antizipiert werden könnten, sei es, die dazu beitragen könne, die Handlungsfähigkeit angehender Geschichtslehrer*innen in ihrer späteren Berufspraxis sicherzustellen. Diese beiden – zumeist unter den Begriffen „Akademisierung“ und „Praxisorientierung“ zusammengefassten – Entwicklungen verdeutlichen eine grundsätzliche Herausforderung, mit der sich (nicht nur) die Geschichtslehrer*innenausbildung konfrontiert sieht: Sie soll zugleich wissenschafts- und praxisbezogen sein, sie soll sowohl das Denken in abstrakten Theorien, Kategorien und Begriffen fördern als auch auf konkretes berufliches Han-

¹² Zur Akademisierung der Geschichtslehrer*innenausbildung vgl. Wolfgang Hasberg: Geschichtsbewusstsein – Geschichtskultur – Kulturwissenschaft. Geschichtsdidaktik in der Lehrerbildung. In: Tobias Arand/Klaus Scherberich (Hrsg.): Schule – Europa – Technik. Der neue Lehramtsstudiengang Geschichte an der RWTH Aachen: Ziele – Formen – Inhalte. Aachen 2003, S. 19–38, hier S. 19–29.

¹³ Vgl. Michael Sauer: Die Ausbildung von Geschichtslehrerinnen und -lehrern. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.). Bd. 2: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. 2012, S. 349–369, hier S. 353f; Wilfert/Thünemann (Anm. 9), S. 204.

¹⁴ Vgl. Anke B. Liegmann u. a.: Diskurse zu Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Eine Einleitung in den Sammelband. In: Michaela Artmann u. a. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn 2018, S. 7–18, hier S. 7.

deln vorbereiten. Und nicht zuletzt muss sie Gelegenheiten bieten, theoretische und praktische Ausbildungsinhalte produktiv aufeinander zu beziehen bzw. diese aneinander anzuschließen. Denn schließlich wird von professionell agierenden Geschichtslehrer*innen erwartet, dass sie in ihrem beruflichen Handeln sowohl den Ansprüchen und Empfehlungen geschichtsdidaktischer Theorie als auch den komplexen Anforderungen der Praxis gerecht werden.¹⁵

Eine Antwort, die die Lehrer*innenausbildung auf diese Herausforderung gefunden hat, besteht in der Konzeption forschungsorientierter Praxisphasen während des Studiums. Die in vielen Bundesländern inzwischen obligatorisch eingeführten Praxissemester stellen hierfür ein aktuelles Beispiel dar.¹⁶ In ihrem Zentrum steht vielerorts der Ansatz Forschenden Lernens, der gewährleisten soll, dass sich der „Praxisbezug der universitären Praxisphase [. . .] auf die theoretisch-konzeptionelle Durchdringung und Analyse beobachteter oder selbst-erfahrener Praxis“¹⁷ richtet. Für die universitäre Geschichtslehrer*innenausbildung bedeutet dies, dass Studierende im Rahmen des Praxissemesters selbständig (kleinere) Forschungsprojekte im Bereich der geschichtsdidaktischen Schul- und Unterrichtsforschung durchführen. Dabei setzen sie sich ausgehend von einer konkreten Fragestellung und unter der Nutzung geschichtsdidaktischer Theorien und Methoden gezielt mit einem ausgewählten Aspekt des im Praxissemester erfahrenen Geschichtsunterrichts auseinander, um auf diese Weise neues Wissen über die Praxis historischen Lehrens und Lernens zu generieren, wobei „neu“ hier im Sinne von „den Studierenden bisher nicht bekannt“ zu verstehen ist.¹⁸ Praktische Erfahrungen mit dem historischen Lehren und

¹⁵ Vgl. Hasberg (Anm. 11), S. 171f.

¹⁶ Ein Praxissemester ist inzwischen in Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein obligatorischer Bestandteil der universitären Lehrerausbildung. Für eine Übersicht zu den unterschiedlichen Vorgaben für das Praxissemester in den einzelnen Bundesländern vgl. das Projekt „Monitor Lehrerbildung“ (www.monitor-lehrerbildung.de).

¹⁷ Jürgen Baumert u. a.: Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Düsseldorf 2007, S. 8.

¹⁸ Vgl. Christoph Wilfert: Das Praxissemester als Element der universitären Geschichtslehrerausbildung. Strukturen, empirische Befunde und Perspektiven. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 67 (2016) 3/4, S. 190–206, hier S. 195f.; Gabriele Klein/Renate Schüssler/Saskia Schicht: Forschend lernen – Studentische Forschungsvor-

Lernen und geschichtsdidaktisches Theoriewissen sollen auf diese Weise nicht losgelöst voneinander, sondern in ihrer Verbindung durch Forschung thematisiert werden.

Zugrunde gelegt wird dabei zumeist ein Forschungsbegriff, der sich an den Kriterien der Aktionsforschung orientiert.¹⁹ Aktionsforschung lässt sich charakterisieren als „Forschung mit praxisorientierter Schwerpunktsetzung“, die darauf abzielt, diese Praxis besser zu verstehen und langfristig zu verbessern.²⁰ Während die Vertreter eines engen, streng an den Idealen der Interessens- und Wertfreiheit ausgerichteten Forschungsbegriffs von einer kategorialen und nicht zu überbrückenden Differenz von Wissenschaft und Praxis ausgehen²¹, konstatieren Befürworter der Aktionsforschung eine strukturelle Verwandtschaft zwischen beiden Bereichen.²² Sie betrachten Forschung als eine Strategie zur Bearbeitung komplexer Problemstellungen, wie sie auch im Berufsleben von Lehrer*innen vorkommen. Sowohl Forschung als auch professionelles Handeln sind demnach dadurch gekennzeichnet, dass Praxisgegebenheiten unter Theoriebezügen perspektiviert werden müssen, um erklärungsbedürftige Phänomene oder problematische Aspekte der Praxis verstehen und adäquate Problemlösungen entwickeln zu können. Forschungshandeln zeichne sich gegenüber professionellem Handeln zwar durch eine „gesteigerte Systematizität“²³ aus, der

haben im Praxissemester. In: Renate Schüssler u. a. (Hrsg.): Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, Unterrichten, Reflektieren. Bad Heilbrunn 2014, S. 137–177, hier S. 140.

¹⁹ Vgl. Wolfgang Fichten: Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Ulrike Eberhardt (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften. Wiesbaden 2010, S. 127–182, hier S. 144; Klewin/Schüssler/Schicht (Anm. 18), S. 140.

²⁰ Vgl. Fichten (Anm. 19), S. 144f.

²¹ Für diese Position vgl. z. B. Ulrich Oevermann: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 9. Aufl. Frankfurt am Main 2017, S. 70–182, hier insb. S. 98–106. Wissenschaft, so Oevermann, müsse sich als Erkenntniskritik in völliger Interessenabstraktion gegen die Praxis stellen; sie lasse sich daher als eine „unpraktische Praxis“ beschreiben.

²² Eine vergleichende Gegenüberstellung und Diskussion dieser beiden Auffassungen von Forschung bzw. Wissenschaft findet sich bei Andreas Feindt: Studentische Forschung im Lehramtsstudium: Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Opladen, Farmington Hills 2007, S. 40–44.

²³ Rüdiger Rhein: Pädagogisches Fallverstehen. Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. In: Margrit E. Kaufmann/Ayla Satilmis/Harald A. Mieg (Hrsg.): Forschendes Ler-

Unterschied zwischen beiden Handlungstypen sei letztlich aber kein kategorialer sondern ein gradueller.²⁴ Folgt man dieser Auffassung, dann ist davon auszugehen, dass Studierende im Zuge der Durchführung praxisnaher Forschungsprojekte Problemlösestrategien erwerben können, die sich – insbesondere was eine produktive Verknüpfung theoretischen Wissens und praktischer Erfahrungen betrifft – in ihre spätere Berufspraxis transferieren lassen.²⁵ Forschendes Lernen im Rahmen der universitären Geschichtslehrer*innenausbildung bedeutet dann eine Möglichkeit zur fachspezifischen Professionalisierung im Format geschichtsdidaktischer Schul- und Unterrichtsforschung.²⁶ Ziel der nachfolgenden Ausführungen ist es, die Spezifik einer solchen Professionalisierung durch geschichtsdidaktische Forschung näher zu bestimmen.

3 Professionalisierung im Format geschichtsdidaktischer Forschung: Die Entwicklung und Förderung von Reflexionskompetenz als Zielperspektive Forschenden Lernens in universitären Praxisphasen

Überblickt man die aktuelle Literatur zum Forschenden Lernen in der universitären Lehrer*innenbildung, dann lässt sich bezüglich der übergeord-

nen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer. Wiesbaden 2019, S. 211–227, hier S. 219. Der höhere Grad an Systematizität zeigt sich sowohl in den Beschreibungen, Erklärungen und Vorhersagen, die Wissenschaft liefert, als auch in der Art, wie Wissensansprüche verteidigt, kritisch diskutiert und hinterfragt werden. Schließlich verfährt die Wissenschaft in der Darstellung ihres Wissens und in ihrem Ziel, Wissen zu vermehren und zu vervollständigen, besonders systematisch. Vgl. hierzu ausführlich: Paul Hoyningen-Huene: Systematizität als das, was Wissenschaft ausmacht. In: *Information Philosophie* 37 (2009) 1, S. 22–27.

²⁴ Vgl. hierzu u. a. Feindt (Anm. 22), S. 43, der unter Bezugnahme auf Protagonisten der Aktionsforschung feststellt: „Es gibt keine entscheidende Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis, sondern Wissenschaft ist immer auch Praxis bzw. professionelle Praxis sollte immer auch Wissenschaft sein.“ Vgl. zudem auch Herbert Altrichter/Waltraud Kannonier-Finster/Meinrad Ziegler: Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften im Kontext professionellen Handelns. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 30 (2005) 1, S. 22–43, hier S. 33f.

²⁵ Vgl. Fichten (Anm. 19), S. 133.

²⁶ Vgl. Johannes Wildt: Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. In: *Journal Hochschuldidaktik* 20 (2009) 2, S. 4–7.

neten Zielsetzung des Ansatzes ein breiter Konsens feststellen: Forschendes Lernen zielt im Kern auf die Entwicklung und Förderung von Reflexionskompetenz, die als eine Schlüsselqualifikation professionellen Lehrer*innenhandels betrachtet wird.²⁷ Je nachdem, in welchen theoretischen Zusammenhängen die einzelnen Autor*innen argumentieren, ist darüber hinaus auch von der Anbahnung eines „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“²⁸, einer „forschenden bzw. kritisch-reflexiven Grundhaltung“²⁹ oder einer Entwicklung der Studierenden zu „reflektierenden Praktikern“³⁰ die Rede. Im Folgenden geht es darum, diese auf einer überfachlichen und abstrakten Ebene angesiedelte Zielperspektive im Hinblick auf die universitäre Geschichtslehrer*innenausbildung zu konkretisieren und weitergehend ausdifferenzieren. Den Ausgangspunkt hierfür bieten professionstheoretische Überlegungen zu den strukturellen Anforderungen und Bedingungen des Geschichtslehrer*innenberufs im Spannungsfeld von Theorie und Praxis.

Die Praxis des Geschichtsunterrichts ist – wie die Berufspraxis von Lehrer*innen überhaupt – stets durch nicht-standardisierbare Situationen gekennzeichnet. Sowohl konkrete unterrichtliche Handlungssituationen als auch längerfristige Entwicklungsaufgaben (wie z. B. die fortlaufende Innovation des eigenen Unterrichts) zeichnen sich durch immer neue Konstellationen und Anforderungen aus, die in der generellen Komplexität des Unterrichtsgeschehens, den konkreten Gegebenheiten an einer Schule, veränderten geschichtskulturellen Rahmen- und Sozialisationsbedingungen oder auch in den Herausforderungen durch bildungspolitische Reformen

²⁷ Vgl. Potzmann (Anm. 6), S. 88f.; Feindt (Anm. 22), S. 25–68.

²⁸ Potzmann (Anm. 6), S. 91. Die Formulierung geht zurück auf Werner Helsper und sein Konzept einer im Lehramtsstudium anzustrebenden „doppelten Professionalisierung“. Vgl. Werner Helsper: Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 1 (2001) 3, S. 7–15.

²⁹ Ulrike Weyland: Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In: Maria Degeling u. a. (Hrsg.): *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn 2019, S. 25–64, hier S. 41. Diese Zielformulierung findet sich insbesondere bei Autoren, die sich in ihrer Argumentation auf die theoretischen Grundlagen der Aktions- und Praxisforschung beziehen.

³⁰ Diese und ähnliche Formulierungen beziehen sich in der Regel auf das Konzept des Reflective Practitioners nach Donald Schön. Vgl. Donald A. Schön: *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York 1983.

und (fach)didaktische Entwicklungen begründet liegen.³¹ Von professionell agierenden Geschichtslehrer*innen wird erwartet, dass sie mit diesen Ungewissheiten und Unwägbarkeiten der Praxis kompetent umzugehen wissen; sie sollen in der Lage sein, ihr berufliches Handeln unter den jeweils gegebenen Praxisbedingungen immer wieder situativ und fallbezogen anzupassen.³² Das in der Universität thematisierte geschichtsdidaktische Theorie- und Forschungswissen scheint in diesem Zusammenhang zunächst nur wenig hilfreich zu sein, denn „Situativität, Kontextsensitivität und Fallbezug sind Handlungsmerkmale, die dem Forschungswissen, dessen Pointe gerade Abstraktion (Situationsunabhängigkeit) ist, gleichsam wesensfremd sind.“³³ Die Praxis historischen Lehrens und Lernens, formuliert entsprechend auch Karl-Ernst Jeismann, „hat ihre eigene Würde und ihre eigenen unmittelbaren Bedürfnisse und Bedingungen, die von der geschichtsdidaktischen Theorie nicht erklärt werden.“³⁴ Sie kann daher auch nicht im Sinne einer technologischen oder rezeptartigen Anwendung theoretischen Wissens kompetent gestaltet werden. Geschichtslehrer*innen müssen vielmehr über die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft verfügen, konkrete berufliche Anforderungssituationen bewusst zu durchdenken, das in diesen Situationen wirksame Variablengefüge gedanklich zu strukturieren, verschiedene Handlungsalternativen rational und argumentativ gegeneinander abzuwägen und die Ergebnisse ihres Handelns kritisch zu überprüfen. Kurzum: sie benötigen Reflexionskompetenz, die es ihnen ermöglicht, aus einer „analytischen Distanz zur Urteilsform des ‚richtigen‘ Handelns“³⁵ heraus, Praxissituationen und -anforderungen angemessen zu be-

³¹ Vgl. Rhein (Anm. 10), S. 213; Feindt (Anm. 22), S. 34–38.

³² Vgl. hierzu u. a. Georg Hans Neuweg: Distanz und Einlassung: Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung. Münster 2018, S. 33, der zusammenfassend feststellt: „Wenn es, historisch und systematisch, über sehr unterschiedliche Theorielager hinweg, einen Konsens in der Lehrerforschung gibt, dann den, dass kompetente Lehrer das, was sie tun, sehr eng an den Kontext anschmiegen, in dem sie es tun.“

³³ Ebd.

³⁴ Karl-Ernst Jeismann: Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Gerhard Schneider (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Pfaffenweiler 1988, S. 1–24, hier S. 6.

³⁵ Ralf Schneider/Johannes Wildt: Das berufspraktische Halbjahr in Dortmund. Forschendes Lernen in Praxisstudien einer professionalisierten Lehrerbildung. In: Alexandra Obolenski/Hilbert Meyer (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 2., aktualisierte Aufl. Oldenburg 2006, S. 165–183,

urteilen und ihr Handeln entsprechend auszurichten und anzupassen. Gerade für eine solche reflexive Praxis ist geschichtsdidaktisches Theorie- und Forschungswissen dann allerdings unverzichtbar. Denn nicht jede Reflexion der Praxis ist *per se* auch eine kritische und zielführende Reflexion.³⁶ Sollen sich die Reflexionsprozesse von Geschichtslehrer*innen nicht im Horizont eigener subjektiver (Vor-)Annahmen und ad-hoc entworfener Deutungsmuster bewegen oder auf belanglose Aspekte fokussieren, dann sind sie auf geschichtsdidaktische Wissensbestände als Referenzpunkte angewiesen. Geschichtsdidaktische Theorien, Konzepte und Begriffe können als wissenschaftlich erzeugte Aussagen(-systeme) den Anspruch erheben, intersubjektiv gültig und viabel zu sein; sie liefern wissenschaftlich abgesicherte Kriterien, die fachspezifische, das heißt auf das historische Lernen von Schüler*innen ausgerichtete Reflexionsprozesse ermöglichen. Sie besitzen somit zwar keine *die Praxis anleitende*, wohl aber eine *die Praxis aufklärende* Funktion: „Richtig aufgefaßt [. . .] gibt die Geschichtsdidaktik dem Geschichtsunterricht [. . .] das Koordinatensystem seiner Methode und seiner Praxis, macht überhaupt erst einsichtig, in welchem Bezugsfeld historisches Lernen stattfindet und gibt die für eine bewußte [m.a.W. reflexive] Praxis unverzichtbare Entscheidungshilfe dafür, was man unter gegebenen Verhältnissen tun soll und was nicht. In dieser mittelbaren Weise ist Theorie [. . .] für eine Praxis da, die [. . .] nicht blind bleiben will.“³⁷ Hängt die Qualität des beruflichen Handelns von Geschichtslehrer*innen folglich maßgeblich davon ab, ob und wie gut es ihnen gelingt, geschichtsdidaktisches Theoriewissen und die Praxis historischen Lehrens und Lernens im Medium der Reflexion produktiv aufeinander zu beziehen, dann lässt sich diese Fähigkeit in Anlehnung an die in der Lehrer*innenprofessionsforschung breit rezipierten Überlegungen Donald Schöns weiter ausdifferenzieren.

Das von Schön entwickelte Konzept einer *reflective practice* geht davon aus, dass sich professionell handelnde Praktiker durch eine kritisch-reflexive Grundhaltung auszeichnen. Professionalität wird in einer solchen Perspektive nicht als eine final zu erwerbende Fähigkeit des „Richtig-Handeln-Könnens“ verstanden, sondern als die Fähigkeit, berufliches Han-

hier S. 171.

³⁶ Vgl. Corinne Wyss: Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster 2013, S. 40.

³⁷ Jeismann (Anm. 34), S. 6 (Ergänzung in Klammern Chr. Wilfert).

deln unter der Bezugnahme auf theoretisches Wissen und praktische Erfahrungen fortlaufend zu reflektieren, anzupassen und weiterzuentwickeln.³⁸ Schön unterscheidet zwei Modi der Reflexion, für die das Verhältnis von theoretischem Wissen, Reflexion und Handeln auf je spezifische Art und Weise definiert wird und die in ihrem Zusammenwirken professionelles Handeln ermöglichen. Die *reflection in action* ist dadurch gekennzeichnet, dass sie unmittelbar handlungsbezogen und -bedeutsam ist.³⁹ Reflektierende Praktiker*innen sind in der Lage, noch während eines Handlungs- bzw. Interaktionsprozesses in einen reflexiven Dialog mit einer gegebenen Situation zu treten, diese kurzfristig aus einer Art Vogelperspektive heraus zu analysieren und ggf. unmittelbar Handlungsveränderungen einzuleiten.⁴⁰ Da der Reflexionsprozess parallel zur Handlung stattfindet, besteht die Reflexionsleistung dabei allerdings weniger in einer expliziten Analyse dieser Situation auf der Basis wissenschaftlicher Beobachtungs- und Erklärungsmodelle. Stattdessen wird auf bereits vorhandene und schnell abrufbare Schemata der Situationswahrnehmung und -deutung und damit verbundenen Handlungsstrategien zurückgegriffen.⁴¹ Dabei handelt es sich um handlungsnah und z.T. implizit vorliegende Kognitionen und Wissensbestände, die als Bestandteile subjektiver Theorien⁴² zwar durchaus Elemente wissenschaftlicher Theorien enthalten können, darüber hinaus aber immer auch durch (berufs-)biografisches Erfahrungswissen sowie persönli-

³⁸ Vgl. Schön (Anm. 30), S. 23–43.

³⁹ Vgl. Jürg Schüpbach: Über das Unterrichten reden: die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“? Bern, Stuttgart, Wien 2007, S. 66.

⁴⁰ Vgl. Schön (Anm. 30), S. 68f.; Schüpbach (Anm. 39), S. 65f.

⁴¹ Ausführlich zum Begriff der Handlungsstrategien vgl. Herbert Altrichter/Peter Posch/Harald Spann: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn 2018, S. 210–215.

⁴² Unter subjektiven Theorien werden in der Lehrer*innenprofessionsforschung mentale Konzepte verstanden, die eine (zumindest implizite) Argumentationsstruktur besitzen, d. h. sie können der Erklärung und Prognose wahrgenommener Ereignisse und Situationen dienen, indem sie Wenn-Dann-Beziehungen enthalten und Schlussfolgerungen ermöglichen. Insofern ähneln sie wissenschaftlichen Theorien, ohne jedoch deren Gütekriterien (Systematik, Explizitheit, Falsifizierbarkeit) aufzuweisen. Es wird davon ausgegangen, dass subjektive Theorien das Lehrer*innenhandeln maßgeblich steuern und eine Mittlerfunktion zwischen Theorie und Praxis aufweisen. Vgl. hierzu u. a. Karl-Heinz Arnold u. a.: Empowerment durch Schulpraktika. Bad Heilbrunn 2011, S. 85f.

che Überzeugungen und Werthaltungen geprägt sind; sie beziehen sich stets auf konkrete Handlungssituationen, mit denen in der Vergangenheit bereits umgegangen wurde oder mit denen künftig umgegangen werden soll: „The practitioner has built up a repertoire of examples, images, understandings and actions. [...] When a practitioner makes sense of a situation he perceives to be unique, he sees it as something already present in his repertoire [...]“⁴³

Die *reflection in action* wird ergänzt und modifiziert durch Reflexionsprozesse, die dem zweiten von Schön beschriebenen Reflexionsmodus, der *reflection on action*, folgen.⁴⁴ Die *reflection on action* lässt sich als eine Art Forschung im Kontext der eigenen Praxis betrachten und zeichnet sich durch eine nachträgliche Bewusstmachung bereits erfolgter Handlungen und Praxissituationen aus. Die zeitliche Entkopplung von Reflexion und praktischer Handlung erlaubt eine distanzierte Betrachtung und tiefergehende Analyse von Handlungssituationen unter der Bezugnahme auf wissenschaftliches Theorie- und Forschungswissen.⁴⁵ Auf diese Weise ist es nicht nur möglich, die Folgen und Wirkungen einzelner Handlungen bzw. Handlungsentscheidungen anhand wissenschaftlich begründeter Kriterien zu beurteilen, darüber hinaus können auch jene Kognitionen und Wissensbestände expliziert und analysiert werden, die als Entscheidungsgrundlage für diese Handlungen im Zuge der *reflection in action* herangezogen wurden. Werden diese im Sinne einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Denken rekonstruiert, dann können sie durch den Bezug auf wissenschaftliches Theorie- und Forschungswissen zugleich auch kritisiert und ggf. verändert werden.⁴⁶ Das in konkreten Handlungs- und Anforderungssituationen zur Verfügung stehende Repertoire von Wahrnehmungs- und Deutungsschemata und damit verbundene Handlungsstrategien werden somit fortlaufend anhand wissenschaftlicher Rationalitätskriterien überprüft, aktualisiert und erweitert.

Das Konzept professionellen Handelns nach Donald Schön macht deutlich, auf welche Art und Weise Forschendes Lernen im Praxissemester zur

⁴³ Schön (Anm. 30), S. 138.

⁴⁴ Vgl. ebd., S. 276f.

⁴⁵ Schüpbach (Anm. 39), S. 66f.

⁴⁶ Altrichter/Posch/Spann (Anm. 41), S. 336f.; Wolf Hilzensauer: Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. Münster 2017, S. 38.

Professionalisierung angehender Geschichtslehrer*innen beitragen kann: Im Fokus steht die Fähigkeit zur *reflection on action*, die „quasi den ‚Motor‘ beruflicher Weiterentwicklung“⁴⁷ darstellt und die durch eine Erforschung des im Praxissemester vorgefundenen Geschichtsunterrichts frühzeitig angebahnt und fachspezifisch profiliert werden soll. Im Zuge der forschenden Auseinandersetzung mit realen Praxissituationen können sich Studierende darin üben, geschichtsdidaktische Theorien und Forschungsmethoden als Denk- und Reflexionswerkzeuge zu nutzen, die es ihnen erlauben, ihre spätere berufliche Praxis im Hinblick auf das historische Lernen von Schüler*innen differenzierter wahrzunehmen, besser zu verstehen und verlässlicher zu beurteilen, als dies auf der Basis von Alltagswissen und subjektiven Überzeugungen möglich wäre. Auf diese Weise werden bereits im Studium die Voraussetzungen dafür geschaffen, die eigene zukünftige Berufstätigkeit auf der Basis fachspezifischer Kriterien forschend und kritisch-reflexiv zu begleiten und weiterzuentwickeln. Nimmt man Forschendes Lernen für diese Qualifizierungsleistung in Anspruch, dann ist allerdings zu konstatieren, dass sich die beschriebenen Professionalisierungseffekte nicht allein dadurch einstellen werden, dass angehende Geschichtslehrer*innen im Rahmen universitärer Praxisphasen geschichtsdidaktisch forschen. Ausschlaggebend ist letztlich nicht der Tatbestand, *dass* geforscht wird, sondern entscheidend ist vor allem die Frage, *wie* dies geschieht, das heißt, wie studentische Forschungsprozesse organisiert, initiiert und begleitet werden. Aus hochschuldidaktischer Perspektive gilt es entsprechend Überlegungen anzustellen, was es bei der Konzeption konkreter Umsetzungen Forschenden Lernens im Praxissemester zu beachten gilt, damit sich studentische Forschungsprozesse eben nicht nur als Forschungs- sondern zugleich auch als Lern- bzw. Professionalisierungsprozesse entfalten können.

⁴⁷ Wolfgang Fichten: Über die Umsetzung und Gestaltung Forschenden Lernens im Lehramtsstudium. Verschriftlichung eines Vortrags auf der Veranstaltung „Modelle Forschenden Lernens“ in der Bielefeld School of Education 2012/2013, https://uol.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Publicationen/Lehrerbildung_Online/Fichten_01_2013_Forschendes_Lernen.pdf, aufgerufen am 29.08.2019, S. 10.

4 Grundsätze einer hochschuldidaktischen Organisation und Begleitung studentischer Forschung im Praxissemester

Angesichts der unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Vorgaben, denen die universitäre Geschichtslehrer*innenausbildung in den einzelnen Bundesländern und an den verschiedenen Hochschulstandorten unterliegt, ist ersichtlich, dass es *die eine* adäquate Realisierungsform Forschenden Lernens im Praxissemester nicht geben kann.⁴⁸ Ausgehend von der beschriebenen Zielperspektive, fachspezifische Reflexionskompetenz zu fördern, lassen sich gleichwohl mindestens drei Kriterien herausarbeiten, die es bei der Organisation und Begleitung studentischer Forschungsprozesse im Praxissemesters grundsätzlich zu beachten gilt:

(1) Wenn Forschendes Lernen dazu beitragen soll, dass sich die Studierenden darin üben können, geschichtsdidaktische Theorien und Forschungsmethoden als Instrumente zur Reflexion und Weiterentwicklung ihrer späteren beruflichen Praxis zu nutzen, dann ist es notwendig, dass ihre Forschungstätigkeiten einen *erkennbaren Anwendungsbezug* aufweisen.⁴⁹ Ausgangs- und Bezugspunkt Forschenden Lernens sollten daher konkrete Herausforderungen und Probleme der Praxis des Geschichtsunterrichts sein, die von den Studierenden selbst wahrgenommen und beschrieben werden.⁵⁰ Entsprechend ist bei der Organisation und Begleitung studentischer Forschungsprozesse darauf zu achten, dass den Studierenden zu Beginn ausreichend Raum und Zeit für eine möglichst selbständige und interessengeleitete Entwicklung praxisbezogener Fragestellungen eingeräumt wird. Im Idealfall gehen diese Fragestellungen auf konkrete Praxiserfahrungen zurück, die bei ihnen Irritationen und Neugier ausgelöst haben.⁵¹ Erfahrungshintergrund können sowohl eigene Unterrichtsversuche oder -beobachtungen im Rahmen des Praxissemesters (oder vorgängiger Praxisphasen) sein als auch Erlebnisse aus der eigenen Schulzeit. Darüber hinaus können praxisbezogene Fragestellungen aber auch aus einer (literaturgestützten) Auseinandersetzung mit theoretischen Studieninhalten und -themen erwachsen, die den Blick auf ganz bestimmte Aspekte und Heraus-

⁴⁸ Vgl. Weyland (Anm. 29), S. 46.

⁴⁹ Vgl. Klewin/Schüssler/Schicht (Anm. 18), S. 140.

⁵⁰ Vgl. Fichten (Anm. 19), S. 144.

⁵¹ Vgl. Weyland (Anm. 29), S. 37.

forderungen der Praxis des Geschichtsunterrichts lenken.⁵² Auch in diesem Falle sollte die Initiative zur Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen aber von den Studierenden selbst ausgehen.

(2) Wenngleich studentische Forschung im Praxissemester nicht (primär) darauf abzielt, einen originären Beitrag zum geschichtsdidaktischen Forschungsdiskurs zu leisten, so darf sie doch keinesfalls als ein Art „Laienspiel“ oder „Pseudo-Forschung“ betrachtet werden.⁵³ Studentische Forschung muss, wenn sie Professionalisierungsprozesse ermöglichen soll, auch professionell betrieben werden, das heißt sie muss grundlegenden *wissenschaftlichen Ansprüchen und methodischen Standards* genügen. „Um forschend lernen zu können“, so Wolfgang Fichten, „muss man forschen lernen; das Erlernen von Forschung und das Lernen durch Forschung gehören zusammen.“⁵⁴ Bezogen auf die Organisation und Begleitung Forschenden Lernens in Praxisphasen der universitären Geschichtslehrer*innenausbildung bedeutet dies, dass Studierende im Vorfeld der Durchführung eigener Forschungsvorhaben die Gelegenheit erhalten müssen, grundlegende Kenntnisse zu den erkenntnistheoretischen Prämissen und den methodischen Verfahrensweisen geschichtsdidaktischer Schul- und Unterrichtsforschung zu erwerben, die es ihnen erlauben, historische Lehr-Lernprozesse im Geschichtsunterricht systematisch, planmäßig und methodisch kontrolliert zu erforschen. Eine besondere Herausforderung stellt es in diesem Zusammenhang dar, dass die geschichtsdidaktische Schul- und Unterrichtsforschung wie die Geschichtsdidaktik insgesamt über kein genuin geschichtsdidaktisches Forschungsinstrumentarium verfügt.⁵⁵ In ihrer Forschungspraxis ist sie im Hinblick auf die Analyse historischer Lehr-Lernprozesse im Geschichtsunterricht vielmehr auf die adaptive Nutzung (und häufig auch die Kombination) von Forschungsmethoden aus verschiedenen benachbarten Disziplinen angewiesen, die nicht selten für sich be-

⁵² Vgl. Wolfgang Fichten: *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung*. In: Renate Schüssler u. a. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn 2017, S. 30–38, hier S. 34.

⁵³ Vgl. Weyland (Anm. 29), S. 38.

⁵⁴ Fichten (Anm. 9), S. 32.

⁵⁵ Vgl. Wolfgang Hasberg: *Methoden geschichtsdidaktischer Forschung*. *Problemanzeige zur Methodologie einer Wissenschaftsdisziplin*. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 1 (2002), S. 59–77, hier S. 70.

reits große Komplexität aufweisen.⁵⁶ Umso wichtiger erscheint die Konzeption hochschuldidaktischer Begleitangebote, die es erlauben, die Studierenden auch während der Durchführung ihrer Forschungsvorhaben fortlaufend zu unterstützen, sie insbesondere bei der passenden Auswahl, der fachgerechten Adaption und der regelgerechten Anwendung von Erhebungs- und Auswertungsmethoden zu beraten und mit ihnen regelmäßig die Folgen einzelner im Forschungsprozess anfallender Entscheidungen zu diskutieren. Werden diese Aspekte bei der Begleitung studentischer Forschung vernachlässigt, dann leistet dies nicht nur der Entwicklung eines verkürzten oder falschen Verständnisses geschichtsdidaktischer Forschung Vorschub, sondern kann auch dazu führen, dass sich die Studierenden im Forschungsprozess dauerhaft Überforderungen ausgesetzt sehen. Je eher und je häufiger das Forschungshandeln der Studierenden durch Misserfolgserlebnisse und Zweifel geprägt ist, desto weniger dürfte hierdurch ihre Bereitschaft gefördert werden, auch ihrer späteren Berufspraxis immer wieder forschend-reflexiv zu begegnen.⁵⁷

(3) Eine wesentliche Intention Forschenden Lernens in der Geschichtslehrer*innenausbildung besteht darin, dass die Studierenden im Zuge der Durchführung geschichtsdidaktischer Forschungsprojekte lernen, ihre spätere berufliche Praxis nicht allein auf der Grundlage persönlicher Überzeugungen und subjektiver (Vor-)Annahmen zu beurteilen, sondern ihre Reflexionen an geschichtsdidaktischen Theorien und Forschungsmethoden zu orientieren. Ein solcher Wechsel vom alltagsweltlichen hin zu einem wissenschaftlich geprägten (Nach-)Denken über Geschichtsunterricht setzt voraus, dass die Forschungsprozesse der Studierenden nicht bloß in ihrem eigenen Vollzug verhaftet bleiben.⁵⁸ Vielmehr müssen im Verlauf des Forschungsprozesses immer wieder Anlässe geschaffen werden, die die Studierenden zu einer *aktiven Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Forschungshandeln* bewegen; sie müssen die Gelegenheit erhalten, darüber

⁵⁶ Vgl. hierzu die Beiträge in: Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. Schwalbach/Ts. 2016.

⁵⁷ Vgl. Fichten (Anm. 9), S. 32.

⁵⁸ Vgl. Matthias Wiemer: Forschend lernen – Selbstlernen. Selbstlernprozesse und Selbstlernfähigkeiten im Forschenden Lernen. In: Harald A. Mieg/Judith Lehmann (Hrsg.): Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann. Frankfurt/M., New York 2017, S. 47–55, hier S. 54.

nachzudenken, was sie gerade tun, warum sie es tun und welche Zusammenhänge zwischen ihrem Forschungshandeln und ihrem späteren beruflichen Handeln als Geschichtslehrer*innen bestehen. Dabei steht im Fokus, dass sich die Studierenden ihrer subjektiven Theorien und Überzeugungen zu den erforschten Problemstellungen des Geschichtsunterrichts bewusst werden, diese an geschichtsdidaktischen Theorien kritisch spiegeln und darauf aufbauend den Mehrwert einer wissenschaftlich orientierten Reflexion der Praxis zu erkennen.⁵⁹ Günstige Bedingungen für eine solche reflexive Thematisierung des eigenen Forschungshandelns bietet u. a. die Arbeit in Lern- bzw. Forschungsgruppen, in denen sich Studierende zusammenfinden, die an vergleichbaren Projekten arbeiten. Sind die Forschungstätigkeiten der Studierenden in eine kollegiale Diskussion zwischen den Mitgliedern einer Lerngemeinschaft eingebunden, dann bringt dies zugleich die Notwendigkeit zu einer regelmäßigen Verbalisierung und Begründung des eigenen Forschungshandelns mit sich.⁶⁰

5 Fazit

Das Ziel der universitären Geschichtslehrer*innenausbildung besteht nicht in der Befähigung zu einer originär wissenschaftlichen Tätigkeit, sondern in der Vorbereitung auf ein professionelles Praxisfeld. Universitären Praxisphasen wie dem Praxissemester kommt daher für die Ausbildung von Geschichtslehrer*innen eine große Bedeutung zu, eröffnen sie doch die Möglichkeit, das an der Universität thematisierte geschichtsdidaktische Theorie- und Forschungswissen frühzeitig an Praxiserfahrungen und Praxisrelevanz zu binden.⁶¹ Dem hochschuldidaktischen Ansatz des Forschenden Lernens lässt sich in diesem Zusammenhang eine *Brücken- und Antizipationsfunktion* zuweisen. So können sich die Studierenden im Rahmen der selbständigen Erforschung des im Praxissemester vorgefundenen Geschichtsunterrichts bereits im Studium darin üben, geschichtsdidaktisches Theorie-

⁵⁹ Vgl. Fichten (Anm. 19), S. 142f.

⁶⁰ Zur Bedeutung von Lerngemeinschaften für Professionalisierungsprozesse vgl. Dörthe Herbrechter/Eva Hahnradt/Xenia Kuhn: Professionelle Lerngemeinschaften als Konzept zur berufsbegleitenden Professionalitätentwicklung der Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung? Ein narratives Review. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 41 (2018), S. 85–105.

⁶¹ Wilfert/Thünemann (Anm. 9), S. 210.

und Forschungswissen in handlungsentlasteten Situationen für die Reflexion und Weiterentwicklung ihrer späteren beruflichen Praxis zu nutzen (*reflection on action*). Unter der Bezugnahme auf konkrete Praxiserfahrungen und/oder -herausforderungen, die sie zum Ausgangspunkt ihrer Forschungsaktivitäten machen, können sie lernen, den sonst subjektiv und holistisch erlebten Erfahrungskomplex Geschichtsunterricht aus einer fachspezifischen Perspektive heraus distanziert, theoriegeleitet und methodisch kontrolliert zu betrachten.

Wenngleich die Empirie zum Forschenden Lernen in der Lehrer*innenbildung im Allgemeinen und im Praxissemester im Speziellen in den letzten Jahren erkennbar zugenommen hat, so ist die Forschungslage doch insgesamt nach wie vor als lückenhaft zu bezeichnen.⁶² Wie zu Beginn dieses Beitrags bereits erwähnt, mangelt es insbesondere an fachspezifischen Forschungsergebnissen, die – über die in diesem Beitrag vorgestellten theoretisch-konzeptionellen Überlegungen hinaus – eine aussagekräftigere Basis für die Analyse und Bewertung des Professionalisierungspotenzials studentischer Forschung im Praxissemester in der Geschichtslehrer*innenausbildung zu liefern vermögen. Im Fokus künftiger geschichtsdidaktischer Forschung sollten zum einen Untersuchungen stehen, die die Wirkungen unterschiedlicher konzeptioneller Umsetzungen Forschenden Lernens im Praxissemester in den Blick nehmen und somit weitergehende Aussagen über die Möglichkeiten und Bedingungen der Förderung von fachspezifischer Reflexionskompetenz zulassen.⁶³ Zum anderen sollten aber auch Studien avisiert werden, die Auskunft darüber geben, wie sich studentische Forschung im Praxissemester im Fach Geschichte tatsächlich realisiert, d. h. mit welchen Forschungsfragen sich die Studierenden wie, warum und wozu auseinandersetzen, mit welchen Problemstellungen und Herausforderungen sie sich zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Forschungsprozesses konfrontiert sehen und auf der Grundlage welcher Überlegungen und/oder Einflüsse sie diesbezügliche Entscheidungen treffen. Auf diese Weise ließen sich ggf. fachspezifische Besonderheiten und

⁶² Zum aktuellen Stand der empirischen Forschung vgl. Weyland (Anm. 29), S. 49–53.

⁶³ Mit Blick auf die erhoffte Dauerhaftigkeit und Stabilität der durch Forschendes Lernen herausgebildeten Reflexionskompetenz sollten in diesem Zusammenhang insbesondere Längsschnittstudien durchgeführt werden, die auch die Zeit über das Studium hinaus (Referendariat, Berufstätigkeit) in den Blick nehmen.

Gelingensbedingungen einer Professionalisierung im Format geschichtsdidaktischer Schul- und Unterrichtsforschung identifizieren.

Die Praxen der Geschichtslehrer*innenbildung

Für eine praxistheoretische Diskussion (nicht nur) geschichtsdidaktischer Wissensordnungen

Christian Heuer

für Manfred Seidenfuß

Als Wissenschaft vom historischen Lernen und Lehren konstruiert die Geschichtsdidaktik als Disziplin diskursive Wissensordnungen, die historisches Lernen und Lehren in unterschiedlichen Handlungsfeldern erfassen, beschreiben, reflektieren und anleiten wollen.¹ So sehr diese Wissensordnungen immer Kinder ihrer jeweiligen Zeit sind, so sehr müssen diese auch unter den sich wandelnden Rahmenbedingungen immer wieder neu innerhalb der *Scientific Community* verhandelt werden, will Wissenschaft nicht statisch werden, sondern in Bewegung bleiben. Wissenschaftlicher Erkenntnisfortschritt ist in dieser Perspektive zuallererst an die wissenschaftliche Meta-Reflexivität gebunden, die „die Grundlagen ihrer eigenen Konstruktionen fortwährend selbst in Frage stellt.“²

Im folgenden Beitrag soll deshalb versucht werden, die der gegenwärtigen Geschichtslehrer*innenbildung inhärente Wissensordnung des Theorie-Praxis-Verhältnisses kritisch zu diskutieren und für eine andere Perspektive auf eine domänenspezifische Lehrer*innenbildung zu plädieren.

¹ Vgl. Christian Heuer/Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Monika Waldis: GeDiKo – Professionstheoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenzen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 17 (2019), S. 99–113.

² Pierre Bourdieu/Jean-Claude Chamboredon/Jean-Claude Passeron: Soziologie als Beruf. Berlin/New York 1991, S. 31.

1 Das Wissen-Können-Problem in der Geschichtslehrer*innenbildung

Im Zuge der Diskussionen über Gelingenbedingungen wirksamer Lehrer*innenbildung, der an sie geäußerten Erwartung nach Praxisrelevanz und flankiert durch bildungspolitische Großprogramme wie das der „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ hat sich im Zuge eines häufig geforderten *practical turns* die Implementation von verlängerten „Praxisphasen“ innerhalb der akademischen Lehrerbildung der ersten Phase verstärkt vollzogen.³ Ob sich die daran geknüpften Hoffnungen erfüllen, also die Hoffnung nach verstärkter professioneller Kompetenzentwicklung, der Steigerung von Studienmotivation und der Erfahrung von Kohärenz zwischen Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaften⁴ und damit die Verringerung des „Praxischocks“ bei Berufseintritt, steht derzeit auf der Agenda der empirischen Professionalisierungsforschung⁵, auch innerhalb der Geschichtsdidaktik.⁶

Auch hinter den bildungspolitischen Setzungen, wie z. B. der Einführung des „Praxissemesters“ in nahezu allen Bundesländern, steht die Hoffnung, Kohärenzerfahrungen zwischen akademischem Wissen und schulischem Erfahrungswissen, zwischen Disziplin und Profession, zwischen Theorie und Praxis zu generieren.⁷ Nicht zuletzt geht es der Bildungspolitik damit auch um die Aufrechterhaltung einer tradierten chronologischen

³ Vgl. die Beispiele in BMBF (Hrsg.): Eine Zwischenbilanz der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Erste Ergebnisse aus Forschung und Praxis. Berlin 2018, S. 16ff.

⁴ Vgl. Martin Schwichow u. a.: Quo vadis? Kohärenz in der Lehrerbildung. In: K. Hellmann u. a. (Hrsg.): Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden 2019, S. 331–350.

⁵ Vgl. zuletzt die Beiträge in Johannes König/Martin Rothland/Niclas Schaper (Hrsg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden 2018.

⁶ Vgl. u. a. Christoph Wilfert/Holger Thünemann: Subjektive Theorien Geschichtsstudierender vor und nach dem Praxissemester. Zum Verhältnis geschichtsdidaktischen Theorie- und unterrichtspraktischen Erfahrungswissens. In: Michaela Artmann u. a. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn 2018, S. 203–220; Isabell Nientied/Martin Schlutow: Auf dem Weg zum Reflective Practitioner? Forschendes Lernen im Praxissemester Geschichte aus der Perspektive von Studierenden. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 8 (2017) 2, S. 143–156.

⁷ Vgl. Wilfert/Thünemann (Anm. 6), S. 207.

Ordnung der Lehrer*innenbildung und ihrer inhärenten Entwicklungslogik, gilt auch für die Ausbildung von Geschichtslehrpersonen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen.⁸

Denn die Klage über die scheinbare Unvereinbarkeit von akademischem geschichtsdidaktischen Wissen mit den Anforderungen und Bedingungen geschichtsunterrichtlicher Praxis ist seit langem wohlbekannt. Vielfach wird auch bemängelt, dass sich Studierende schwer damit täten, Bezüge zwischen ihrem universitären Lehramtsstudium und ihren späteren beruflichen Anforderungen als Geschichtslehrpersonen herzustellen.⁹ Auffassungen, nach denen das geschichtswissenschaftliche Studium für angehende Geschichtslehrpersonen ein breites Überblickswissen über lehrplanrelevante Themen vermitteln sollte und insbesondere die geschichtsdidaktischen Seminare dazu dienen sollten, relevantes Handlungswissen *für* die Praxis des Geschichtsunterrichts zu generieren, finden sich auf allen verschiedenen Ebenen der Geschichtslehrer*innenbildung.¹⁰ Auch wenn sich die moderne Geschichtsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin seit ihrer Konstituierung in den siebziger Jahren darum bemüht hat, nicht auf eine Anwendungswissenschaft *für* die Praxis des Geschichtsunterrichts reduziert zu werden, hält sich in den Referenzsystemen Schule, Bildungsadministration und Lehrer*innenbildung der Wunsch, dass akademische Geschichtsdidaktik Rezepte liefern oder „Hilfestellung“¹¹ geben sollte, damit die (angehenden) Geschichtslehrpersonen den vielfältigen Problemen der

⁸ Vgl. z. B. Anke John: Das Praxissemester in der Mitte des Geschichtslehrerstudiums nach dem Jenaer Modell. Wie lassen sich Theorieskepsis und Transferwiderstände geschichtsdidaktischen Denkens auflösen? In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 67 (2016), S. 178–189, hier S. 186.

⁹ Vgl. z. B. Ulrich Baumgärtner: Zwischen Universität und Schule. Beobachtungen zur zweiten Phase der Geschichtslehrausbildung. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 65 (2014) 11/12, S. 645–659, hier S. 647.

¹⁰ Ebd., S. 649. Vgl. als ein Beispiel für dieses internalisierte Theorie-Praxis-Modell den Beitrag des ehemaligen Bundesvorsitzenden des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands Ulrich Bongertmann, der die Vermittlung eines „historischen Orientierungswissens“ zentral für die erste Phase der Lehrer*innenbildung erachtet: „Die Praxis kann im Studium ruhig noch etwas zurückstehen.“ Ulrich Bongertmann: *Sich vor Illusionen hüten und den Unterricht für Neues öffnen*. In: Christian Kuchler/Andreas Sommer (Hrsg.): *Wirksamer Geschichtsunterricht*. Baltmannsweiler 2018 (Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten, Bd. 6), S. 46–54, hier S. 46.

¹¹ Johannes Heinßen: Hauptproblem Didaktisierung. Einblicke in eine Geschichtsstunde unterhalb von Kompetenzdebatte und Curriculumstreit. In: Johannes Meyer-

Unterrichtspraxis wohl gerüstet entgegenzutreten können¹²: Geschichtsdidaktik wird hier eine „Theorie der Effektivierung“¹³ abverlangt, mit Hilfe derer die konstitutive Ungewissheit pädagogischen Handelns im Geschichtsunterricht sukzessive in Planungssicherheit und professionelles Handeln überführt werden könnte, so z. B. wenn Peter Gautschi schreibt, dass Geschichtslehrpersonen „Regelwissen über die Praxis“ benötigen, „das ihnen hilft, Nichtgeübtes und Unvorhergesehenes zu bewältigen, sowie Fallwissen aus der Praxis, um den herausfordernden Alltag auch mit Routine bewältigen zu können.“¹⁴ Schulpraxis wird hier zum Abnehmer, Wissenschaft zum Zulieferer.

Das hinter diesen Hoffnungen stehende „Transmissionskonzept“¹⁵, nämlich jenes zwischen Theorie und Praxis, findet sich auch grundgelegt in den Ausbildungsstrukturen der Lehrer*innenbildung selbst und verstärkt so auch strukturell die Hoffnungen auf eine praxisrelevante Kohärenz zwischen Wissenschaft und Schulpraxis. In der ersten Phase des universitären Lehramtsstudiums, die ja gemeinhin als die Phase der Vermittlung des „theoretischen“ Wissens gilt, soll, so die bildungspolitischen Vorgaben, das relevante theoretische Wissen vermittelt werden, das man dann in der zweiten Phase als Grundlage für die Generierung professioneller Unterrichtskompetenzen für die Praxis des Geschichtsunterrichts braucht.¹⁶ Je früher

Hamme/Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich. Schwalbach/Ts. 2012, S. 175–195, hier S. 193.

¹² Vgl. Katharina Litten: Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht. Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen. Göttingen 2017, hier S. 477.

¹³ Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel: Was ist das eigentlich: „Implikationszusammenhang“ – „Interdependenz“ – „Komplexität“? Zum Zusammenhang von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. In: *Geschichtsdidaktik* 3 (1978) 2, S. 152–166, hier S. 153.

¹⁴ Peter Gautschi: Praxisorientierte Bildung von Geschichtslehrpersonen – Wie Lehrende den Lernenden historisches Denken ermöglichen können. In: Waltraud Schreiber/Béatrice Ziegler/Christoph Kühberger (Hrsg.): *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“* in Eichstätt vom November 2017. Münster/New York 2019, S. 272–281, hier S. 272.

¹⁵ Iris Winkler: Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 62 (2015) 2, S. 192–208, hier S. 202.

¹⁶ Vgl. KMK: *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissen-*

man sich dieser Praxis aussetzt, desto besser. Mit dem kompetenztheoretischen Ansatz lässt sich dieser Professionalisierungsprozess dann aus Forschungsperspektive als ein Entwicklungsverlauf rekonstruieren, in dem subjektive Theorien und andere individuelle Voraussetzungen von angehenden Lehrpersonen durch universitäre Lerngelegenheiten verändert und so durch wissenschaftliche Ordnungssysteme der beteiligten Wissenschaften ergänzt und modifiziert werden, die dann im Konnex mit motivationalen und selbstregulativen Prozessen durch Erfahrung zum Können in der Praxis des Unterrichtens führen. Innerhalb des kompetenzorientierten Professionalisierungsansatzes wird aus dem wenig vernetzten *knowing that* der ersten Phase das erfahrungsgesättigte *knowing how* der zweiten und dritten Phase und professionelle Handlungskompetenz zur Voraussetzung einer qualitätsvollen und beobachtbaren Performanz als Können modelliert.¹⁷ Der Ort, an dem sich diese Transmission vollzieht, ist dabei die Praxis des Unterrichtens selbst.¹⁸ In dieser Perspektive sind die Implementation von vermehrten Praxisphasen und die damit verbundenen Ziele wie „Theorie

schaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017, S.3. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (aufgerufen am 20.03.2019).

¹⁷ Vgl. bereits im Titel Sigrid Blömeke u. a.: Von der Lehrerausbildung in den Beruf – Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2014) 17, S. 509–542, in dem aufgrund der empirischen Ergebnisse „für eine frühe[] Integration von Praxiselementen in die Lehrerausbildung zur Förderung des fachdidaktischen Kompetenzaufbaus“ argumentiert wird.

¹⁸ Vgl. für ein Modell zur Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung vgl. Juliane Rutsch u. a.: Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen. In: Dies. u. a. (Hrsg.): Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen. Wiesbaden 2018, S. 9–22, hier S. 11. Innerhalb der Professionalisierungsforschung stellt das Modell professioneller Kompetenz von Baumert und Kunter die zentrale Hintergrundfolie einer Vielzahl von bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschungsarbeiten, auch innerhalb der Geschichtsdidaktik, dar. Vgl. z. B. Monika Waldis u. a.: „Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet.“ Theoretische Grundlagen, Entwicklung der Instrumente und empirische Erkundungen zur videobasierten Unterrichtsreflexion angehender Geschichtslehrpersonen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 13 (2014), S. 32–49.

und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden¹⁹ oder das der „Berufsorientierung“ und des unmittelbaren Erfahrungsbezuges nachvollziehbar.²⁰

Die bisherigen empirischen Ergebnisse zur domänenspezifischen Geschichtslehrer*innenbildung lassen jedoch vermuten, dass diese grundlegende Entwicklungslogik nicht funktioniert, dass es also den angehenden Geschichtslehrpersonen nicht gelingt, das vermittelte geschichtsdidaktische Wissen in kompetentes geschichtsunterrichtliches Handeln zu überführen²¹, auch nicht durch verstärkte Praxiserfahrungen wie z. B. im Referendariat.²² Immer noch wird der Berufseinstieg während der zweiten Phase als berufsbiographischer Bruch erfahren, der sich auch durch das erworbene „anschlussfähige[] fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen“²³ nicht überbrücken lässt. Die artikulierten Klagen, Wünsche und Hoffnungen nach „Unterstützung durch die Didaktik“²⁴ und der dahinter stehende Wunsch nach Einheit bzw. Integration der beiden Bildungsorte Universität und Schule sind ein deutlicher Beleg dafür, dass der wahrgenommene Bruch zwischen vermitteltem Wissen und wahrgenommenen bzw. konstruierbarem Können für die angehenden Geschichtslehrpersonen ein Problem darstellt,²⁵ das zu Irritationen und Schwierigkeiten führt und das sich bis-

¹⁹ <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraft-werden/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/index.html> (aufgerufen März 2019).

²⁰ http://www.praxissemester-bw.de/RVO15_Handreichung.pdf, S. 1 (aufgerufen März 2019).

²¹ Vgl. die Ergebnisse einer querschnittlichen Analyse Mario Resch/Christian Heuer: Fachwissen und geschichtsdidaktisches Wissen und Können bei Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zu Beginn der zweiten Ausbildungsphase. In: Monika Waldis/Béatrice Ziegler (Hrsg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 17“. Bern 2019 (Geschichtsdidaktik heute 11), S. 107–118, und auf der Grundlage von Selbsteinschätzungen Georg Kanert: Geschichtslehrausbildung auf dem Prüfstand. Eine Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess. Göttingen 2014, S. 366.

²² Vgl. Mario Resch/Christian Heuer/Hendrik Lohse-Bossenz: Zur Entwicklung von Fachwissen und geschichtsdidaktischem Können während des Referendariats – Ergebnisse einer Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 18 (2019), S. 61–77.

²³ KMK (Anm. 16), S. 32.

²⁴ Litten (Anm. 12), S. 414.

²⁵ Vgl. hierzu auch die Ergebnisse bei Michael Sauer: Kompetenzen für Geschichtslehrer – was ist wichtig und wo sollte es gelernt werden? Ergebnisse einer empirischen

lang auch nicht durch mehr „Praxis“ lösen ließ. Vielleicht, so die These, liegt das Problem ja auch im Lehrer*innenbildungsdiskurs und seiner inhärenten Wissensordnungen selbst und kann sich gar nicht lösen lassen, wenn man Lehrpersonen als *professionals* beschreiben möchte.²⁶

Die Frage nach dem Zusammenhang von Wissen und Können in der Geschichtslehrer*innenbildung führt in dieser Perspektive unweigerlich zu der zentralen Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der professionellen Kompetenzentwicklung von Geschichtslehrpersonen²⁷ und nach den Möglichkeiten der Vermittlung zwischen akademisch-geschichtsdidaktischem Wissen und geschichtsunterrichtspraktischem Können. Ob die Implementation von verstärkten Praxisphasen im Handlungsfeld Schule innerhalb der Geschichtslehrer*innenbildung dazu beitragen wird, diese Vermittlung zu leisten, möchte ich an dieser Stelle vor dem Hintergrund unserer Forschungen zum Professionalisierungsprozess von Geschichtslehrpersonen²⁸ bezweifeln, gerade weil sich auch diese Strukturimplementationen im Rahmen des tradierten Mythos einer Lehrer*innenbildung vollziehen, der Universität und Schulpraxis in ein Verhältnis setzt, in dem das eine, nämlich Können in der Praxis, aus dem anderen, Wissen aus der Theorie, hervorgehe. Aber die-

Studie. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 63 (2012), S. 324–348. Insbesondere bzgl. dem Stellenwert der universitären Geschichtsdidaktik, die, so die Befunde, „überflüssig“ sei (S. 347), gerade weil sie nicht als „praxisrelevant“ erfahren wurde.

²⁶ Vgl. Walter Herzog: Die ältere Schwester der Theorie. Eine Neubetrachtung des Theorie-Praxis-Problems. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64 (2018) 6, S. 812–830, hier S. 813.

²⁷ Vgl. Christian Heuer/Mario Resch/Manfred Seidenfuß: Geschichtslehrerkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 7 (2017) 2, S. 158–176. Neuweg hat darauf hingewiesen, dass „das Theorie-Praxis-Problem ein Wissen-Können-Problem“ darstellt; Georg Hans Neuweg: *Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens*. In: Ders.: *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster/New York 2015, S. 209–227, hier S. 209.

²⁸ Vgl. Mario Resch/Christian Heuer/Manfred Seidenfuß: Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung (EKoL) – theoretische Modellierung und empirische Erfassung von geschichtsdidaktischem Wissen und Können bei angehenden Geschichtslehrpersonen. In: Waltraud Schreiber/Béatrice Ziegler/Christoph Kühberger (Hrsg.): *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“* in Eichstätt vom November 2017. Münster 2019, S. 242–257.

se „intellektualistische Legende“²⁹, die davon ausgeht, „daß intelligentes Handeln das Einhalten von Regeln oder die Anwendung von Kriterien verlange“³⁰, lässt sich meines Erachtens weder in Bezug auf die vorliegenden empirischen Ergebnisse noch in Bezug auf die konstitutive Ungewissheit geschichtsunterrichtlichen Handelns im Sinne einer kontingenzgewärtigen Theorie des Geschichtsunterrichts³¹ länger aufrechterhalten. Im Folgenden möchte ich deswegen den Vorschlag machen, die diesem Transmissionsmodell grundlegende diskursive Wissensordnung des Theorie-Praxis-Verhältnisses³² als Rahmung der Diskussion um eine domänenspezifische Geschichtslehrer*innenbildung aufzugeben, um Lehrer*innenbildung und das Verhältnis zwischen dieser und der Geschichtsdidaktik³³ grundsätzlich anders zu denken als bisher.³⁴

²⁹ Gilbert Ryle: Der Begriff des Geistes. Stuttgart 1987, S. 32.

³⁰ Ebd.

³¹ Vgl. hierzu umfassend Sebastian Bracke u. a. (Hrsg.): Theorie des Geschichtsunterrichts. Frankfurt a. M. 2018.

³² Hinter dieser Wissensordnung liegen seit dem späten 18. Jahrhundert weitere komplexe Begriffsverhältnisse. So eben auch die zwischen Disziplin-Profession, Wissen-Können und Wissenschaft-Schule. Vgl. Alfred Langewand: Theorie und Praxis. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2010, S. 1016–1030. Als ein Effekt dieser wirkmächtigen Begriffsverhältnisse vgl. auch die Diskussionen über die Schulpraxiserfordernis von Lehrpersonen in Hochschule und Universität. Vgl. Martin Rothland/Hedda Bennewitz: Praktiker zu Theoretikern!? Die Schulpraxiserfordernis oder warum Ewald Terhart kein Schulpädagoge sein dürfte. In: Martin Rothland/Manfred Lüders (Hrsg.): Lehrer-Bildungsforschung. Festschrift für Ewald Terhart. Münster/New York 2018, S. 25–41.

³³ Böhme, Cramer und Bressler schreiben in ihrer Einleitung zur Verhältnisbestimmung zwischen Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung, dass zu einer fälligen „Klärung der Gemengelage bei der Bestimmung des Verhältnisses von Wissenschaft und Lehrerbildung“ insbesondere die Perspektiven der beteiligten Fachdidaktiken miteinzubeziehen wären. Die folgenden Ausführungen verstehen sich dafür als ein erster Versuch aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Jeanette Böhme/Colin Cramer/Christoph Bressler: Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Anfragen an das Verhältnis der Erziehungswissenschaft als Disziplin zur institutionalisierten Lehrerbildung. In: Dies. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn 2018, S. 7–15, hier S. 9.

³⁴ Vgl. Tobias Leonhard: Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Fridrich u. a. (Hrsg.): Forschungsperspektiven 10. Wien 2018, S. 11–26 und Ders.: Zwischen Baum und Borke? Zur Eigenlogik schul- bzw. berufspraktischer Studien. In: Jeanette Böhme/Colin Cra-

2 Theorie und Praxis – Disziplin und Profession: Geschichtsdidaktische Wissensordnungen

Innerhalb des Diskurses der geschichtsdidaktischen Community begegnet die Wissensordnung eines transmissiven Theorie-Praxis-Verhältnisses häufig und wird bis heute stillschweigend vorausgesetzt, ohne dass diese aufgrund der zahlreichen Dissonanzen zwischen Theoretikern und Praktikern³⁵ grundsätzlich in Frage gestellt worden wäre.³⁶ So schreibt Charlotte Bühl-Gramer 2018 in ihren Ausführungen zum Standort des Geschichtsunterrichts im 21. Jahrhundert zwar von einem zu engen Praxisbegriff, fragt aber zugleich wie eine „Theorie-Praxis-Integration in allen Phasen der Lehrerbildung noch besser gelingen“³⁷ kann. Bereits Mitte der achtziger Jahre hatte Horst Gies zwar überlegt, was von „schulpraktischen Studien“ bereits in der ersten Phase zu halten sei, dies aber mit der Zielvorstellung, dass diese „didaktischer Forschung und Theoriebildung Impulse geben“ sollten, „so daß ihre Ergebnisse realitätsbezogen im Schulalltag umsetzbar“ seien.³⁸

mer/Christoph Bressler (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn 2018, S. 211–222, hier S. 212ff.

³⁵ Vgl. die Kontroverse Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts über den Stellenwert geschichtsdidaktischer Theorie für die Praxis des Geschichte-Unterrichtens. So schrieb Rainer Walz 1995: „Die Lehrer nehmen kaum mehr zur Kenntnis, was die Geschichtsdidaktiker produzieren, oder reagieren mit Spott darauf“ (S. 306) und führte dies auf die Disziplinwerdung der Geschichtsdidaktik und ihre Theoriebildung, insbesondere auf die Rüsenschen und Pandelschen Theorieentwürfe, zurück. Vgl. Rainer Walz: *Geschichtsbewußtsein und Fachdidaktik. Eine Kritik der didaktischen Konzeption von Jörn Rüsen und Hans-Jürgen Pandel*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* (1995), S. 306–321. Zu den einzelnen Beiträgen der Kontroverse vgl. Rainer Walz: *Eine Fortführung der Debatte mit Jörn Rüsen und Hans-Jürgen Pandel*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 47 (1996), S. 89–92; Hans-Jürgen Pandel/Jörn Rüsen: *Erneute Entgegnung auf Rainer Walz*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 47 (1996), S. 93–95.

³⁶ Vgl. Joachim Rohlfes: *Theoretiker, Praktiker, Empiriker. Mißverständnisse, Vorwürfe, Dissonanzen unter Geschichtsdidaktikern*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 47 (1996), S. 98–110, hier 101.

³⁷ Charlotte Bühl-Gramer: *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert – eine Standortbestimmung*. In: Thomas Sandkühler u. a. (Hrsg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. Göttingen 2018, S. 31–40, hier S. 40.

³⁸ Horst Gies: *Einleitung: Ausbildung – aber wie?* In: Ders. (Hrsg.): *Geschichtslehrausbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Bochum 1985, S. 1–15, hier S. 9. Hier

Folgerichtig setzen sich die einzelnen Länderbeiträgen des von ihm herausgegebenen Bandes zur Frage der Geschichtslehrer*innenausbildung dann auch mit dem „Theorie-Praxis-Verhältnis im fachdidaktischen Studiengang“³⁹ auseinander. Die Wissensordnung des Theorie-Praxis-Verhältnisses ist also bereits kurz nach der Konstituierung als Disziplin diskursiv fest verankert, wie sich das auch beispielhaft an den Formulierungen von Karl Filser aufzeigen lässt, der 1985 davon schreibt, dass es das Ziel der schulpraktischen Studien sei, „an Beispielen die Theoriegebundenheit der erziehungs- und Unterrichtspraxis aufzuzeigen.“⁴⁰

Das hinter dieser Wissensordnung stehende Transmissions-Verhältnis zwischen Disziplin und Profession, Wissenschaft und Schule, Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht spiegelt sich auch heute noch in den gängigen Defizitanalysen der empirischen Geschichtsdidaktik wider: „Dabei ist ein Misslingen des Transfers von der Theorie in die Praxis vielfach beklagt und auch an den Lehrpersonen festgemacht worden: Einerseits wird diskutiert, dass Lehrpersonen sich die fachdidaktischen Einsichten ungenügend zu eigen machten, andererseits, dass es ihnen nicht gelinge, das historische Denken von Schülerinnen und Schülern wirksam zu fördern.“⁴¹ Dass die Autor*innen dieser einleitenden Sätze dennoch an der tradierten Wissensordnung festhalten, wenn sie schreiben, dass es unbestritten sei, „dass den Lehrpersonen eine zentrale Rolle bei der Umsetzung der theoretischen Konzepte in die Praxis zukommt“⁴², zeigt einmal mehr, wie fest diese Wissensordnung im disziplinären Diskurs der Geschichtsdidaktik verankert ist. Dass sich diese „Beharrungstendenzen“⁴³ innerhalb des Denkkollektivs Ge-

auch die bibliographischen Angaben zur älteren Literatur zur Frage der Geschichtslehrer*innenbildung.

³⁹ Ebd., S. 10.

⁴⁰ Karl Filser: Bayern – Reformierte Geschichtslehrausbildung unter ungünstigem Stern. In: Horst Gies (Hrsg.): Geschichtslehrausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Bochum 1985, S. 49–80, hier S. 68.

⁴¹ Jan Hodel/Béatrice Ziegler: Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 09“. Bern 2011, S. 9–18, hier S. 12.

⁴² Ebd.

⁴³ Thomas Sandkühler: Die Entstehung der Geschichtsdidaktik. Warum die 70er Jahre? In: Wolfgang Hasberg/Holger Thünemann (Hrsg.): Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven. Frankfurt a. M. 2016, S. 415–434, hier S. 431.

schichtsdidaktik trotz aller „Beunruhigungsdiskurse[]“⁴⁴ bis heute artikulieren und handlungsleitend für die geschichtsdidaktische Praxis in Forschung und Lehre sind, lässt sich mit Blick auf die Disziplingeschichte diskursanalytisch interpretieren. Denn betrachtet man die Geschichte der Geschichtsdidaktik und ihren disziplinären Professionalisierungsprozess⁴⁵ hin zu einer wissenschaftlichen Disziplin, dann kann festgestellt werden, dass sich die Geschichtsdidaktik weniger durch die Generierung distinkten wissenschaftlichen Wissens als Disziplin konstituierte als vielmehr, ähnlich wie die Erziehungswissenschaft auch⁴⁶, durch die sukzessive wissenschaftliche Institutionalisierung.⁴⁷

Aus dieser Perspektive ist die Geschichte der Wissenschaftsdisziplin Geschichtsdidaktik eine kurze und zugleich die einer verspäteten Differenzierung.⁴⁸ Als eigenständige Disziplin wird sie aus wissenschaftssoziologischer Perspektive erst seit dem ersten Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte und Sozialkunde 1967 in Gießen sichtbar und etablierte sich im Laufe der siebziger und achtziger Jahre, als mehrere Lehrstühle besetzt, Zeitschriften gegründet und grundlegende Handbücher herausgegeben wurden.⁴⁹ Diese Konstituierung als Wissenschaftsdisziplin wurde erst möglich,

⁴⁴ Ebd., S. 434.

⁴⁵ Vgl. Andrea Heitzmann/Christiane Pauli: Professionalisierung in den Fachdidaktiken.– Überlegungen zu einem zentralen, aber nicht unproblematischen Begriff. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2015) 2, S. 183–199.

⁴⁶ Vgl. Wolfgang Meseth/Manfred Lüders: Einleitung. Theorieentwicklungen in der Erziehungswissenschaft. In: Dies. (Hrsg.): Theorieentwicklungen in der Erziehungswissenschaft. Befunde-Problemanzeigen-Desiderata. Bad Heilbrunn 2018 (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 44), S. 7–14, hier S. 7.

⁴⁷ Eine wissenschaftliche Disziplin als solche zeichnet sich in erster Linie durch einen gemeinsamen Bestand disziplinärer Kategorien, Begriffe und Konzepte aus, die über die Zeit hinweg konstant bleiben und die innerhalb einer wissenschaftlichen Gemeinschaft von Expertinnen und Experten kommunikativ reproduziert und diskursiv verhandelt werden. Vgl. Rudolf Stichweh: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Bielefeld 2013, S. 10. Für einen Überblick über die Disziplinwerdung der Geschichtsdidaktik ab den siebziger Jahren vgl. Wolfgang Hasberg: Unde venis? Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik. In: Tobias Arand/Manfred Seidenfuß (Hrsg.): Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Göttingen 2014 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 7), S. 15–62.

⁴⁸ Vgl. Sandkühler (Anm. 43), S. 431.

⁴⁹ Vgl. Thomas Sandkühler: Biographie und/als historisches Lernen. Generationen, Kon-

als sich die Geschichtsdidaktik eben nicht mehr als Unterrichtsfachdidaktik für die Praxis des Geschichtslernens im Geschichtsunterricht im Sinne einer Methodenlehre und als „eine von der Geschichtswissenschaft ableitbare Anwendungsdisziplin“⁵⁰ verstand, sondern als sie das Geschichtslernen in einen weiteren Kontext stellte und sich für das „Geschichtsbewusstsein *in* der Gesellschaft“⁵¹ und deren empirische, theoretische und pragmatische Reflexion zuständig fühlte. Das geschichtsdidaktische Denken des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts, das bis zu dieser Konstituierung eine Praxis des Geschichtsunterrichts⁵² und in Lehrerseminaren, Ver-

flikte und Deutungsmuster in der Geschichtsdidaktik der Siebzigerjahre. In: Ders. (Hrsg.): *Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928–1947. Mit einer Dokumentation zum Historikertag 1976.* Göttingen 2014, S. 7–34, hier S. 7. Selbstverständlich lässt sich geschichtsdidaktisches Denken auch vor den siebziger Jahren ausmachen. Bereits Hans-Jürgen Pandel hat in seiner grundlegenden Arbeit darauf hingewiesen, dass „distributionstheoretische Reflexionen historiographisch erzeugten Wissens“ mit der Verwissenschaftlichung der Geschichte als Disziplin mit Beginn der Sattelzeit im 18. Jahrhundert einhergingen. Vgl. Hans-Jürgen Pandel: *Historik und Didaktik. Das Problem der Distribution historiographisch erzeugten Wissens in der deutschen Geschichtswissenschaft von der Spätaufklärung zum Frühhistorismus (1765–1830).* Stuttgart-Bad Cannstatt 1990 (Fundamenta Historica; Bd. 2). Geschichtsdidaktisches Denken lässt sich somit seit dem Aufkommen des modernen Wissenschaftssystems als konstitutiven Teil der Geschichtswissenschaft als „lehrende Bildungswissenschaft“ ausmachen, auch wenn sich Geschichtsdidaktik zum damaligen Zeitpunkt nicht als eigenständige Disziplin begreifen lässt. Hans-Jürgen Pandel: *Wer ist ein Historiker? Forschung und Lehre als Bestimmungsfaktoren in der Geschichtswissenschaft des 19. Jahrhunderts.* In: Wolfgang Küttler/Jörn Rüsen/Ernst Schulin (Hrsg.): *Geschichtsdiskurs. Bd. 1: Grundlagen und Methoden der Historiographiegeschichte.* Frankfurt a. M. 1993, S. 346–354, hier S. 353 und Ders.: *Historiker als Didaktiker – Geschichtsdidaktisches Denken in der deutschen Geschichtswissenschaft vom ausgehenden 18. bis zum Ende des 19. Jahrhunderts.* In: Klaus Bergmann/Gerhard Schneider (Hrsg.): *Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500–1980.* Düsseldorf 1982, S. 104–131, hier S. 107.

⁵⁰ Klaus Bergmann u. a.: *Braucht die Geschichtsdidaktik ein neues Organ? Überlegungen, die Herausgeber und Verlag zu diesem Experiment veranlaßt haben.* In: *Geschichtsdidaktik 1* (1976) 1, S. 1–2, hier S. 1.

⁵¹ Karl-Ernst Jeismann: *Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart.* In: Erich Kosthorst (Hrsg.): *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie.* Göttingen 1977, S. 9–33.

⁵² Vgl. hierzu Wolfgang Jacobmeyer/Holger Thünemann: *Grundlegung und Ausformung*

bänden und losen Zusammenschlüssen interessierter Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer diskursiv organisiert war, differenzierte sich in diesem Prozess in ein Wissen *aus* der Praxis des Geschichte-Unterrichtens und in ein akademisch-geschichtsdidaktisches Wissen *über* die Praxis historischen Denkens und Lernens in unterschiedlichen Handlungsfeldern. Aus disziplinärer Perspektive wandelte sich das Erfahrungswissen der Schulpraxis hin zu einem reflexiven Beobachterwissen, das gleichwohl als „Reflexionsinstanz“⁵³ die Praxis des Geschichtslernens in den unterschiedlichen Handlungsfeldern empirisch erforschen, theoretisch reflektieren und normativ anleiten wollte.⁵⁴

Erst in diesem Differenzierungsprozess wandelte sich das geschichtsdidaktische Wissen von einem handlungsleitenden, schulbezogenen Erfahrungswissen hin zu einem wissenschaftlich-reflexivem, zu einem disziplinären Wissen der Geschichtsdidaktik als Wissenschaft, das man, so die Protagonist*innen der Disziplin, als Deutungs- und Orientierungsrahmen benötigt, „wenn man Lernprozesse, in denen es um Geschichte geht,“ also in Schule und Geschichtsunterricht aber eben auch in anderen Handlungsfeldern,⁵⁵ „verstehen und sich sachverständig in ihnen betätigen will.“⁵⁶ So sah die Disziplin der Geschichtsdidaktik ihre Aufgabe in der „Beschreibung von erwünschtem oder angemessenem Geschichtsbewußtsein [...], die Geschichtsunterricht möglich werden läßt.“⁵⁷ Es ging im Kern um die normative Unterscheidung von „Lernwürdigem und Lernmöglichem“⁵⁸ für

des deutschen Geschichtsunterrichts. Schulische Diskurse zur Didaktik und Historik im 19. Jahrhundert. Münster 2018 (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 17), hier S. 16.

⁵³ Ursula A. J. Becher: Der geschichtliche Standort von Friedrich J. Lucas. In: Friedrich J. Lucas: Geschichte als engagierte Wissenschaft. Zur Theorie einer Geschichtsdidaktik. Stuttgart 1985, S. 7–15, hier S. 9.

⁵⁴ Vgl. allgemein Edwin Keiner: Disziplin und Profession. In: Jochen Kade u. a. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart 2011, S. 199–210, hier bes. S. 202.

⁵⁵ Vgl. hierzu grundlegend Heuer u. a. (Anm. 1).

⁵⁶ Jörn Rüsen: Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln/Weimar/Wien 2013, S. 254.

⁵⁷ Karl-Ernst Jeismann: Geschichtsbewusstsein – Überlegungen zu einer zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik. In: Hans Süsmuth (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandaufnahme und Neuorientierung. Paderborn 1980, S. 179–222, hier S. 199.

⁵⁸ Klaus Bergmann/Jörn Rüsen: Zum Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Ge-

das institutionalisierte Lernen und Lehren von Geschichte. Es ging der Geschichtsdidaktik als „Metadisziplin“⁵⁹ somit um das Geschichtsbewusstsein *für* die Gesellschaft. Bei aller Unterschiedlichkeit geschichtsdidaktischer Schulen der siebziger und achtziger Jahre wollte man gesellschaftskritisch und -aufklärend durch theoretisches Wissen die gesellschaftliche Praxis beeinflussen und verändern. Bezogen auf die Lehrer*innenbildung wurde in diesen Selbstzuschreibungen das Verfügen über das Wissen der akademischen Geschichtsdidaktik zu einer notwendigen Voraussetzung u. a. guter geschichtsunterrichtlicher Praxis modelliert und damit Disziplin und Profession in ein Verhältnis gesetzt, in welchem die Disziplin Geschichtsdidaktik die theoretischen Grundlagen *für* die Praxis des Geschichtsunterrichts liefern sollte.⁶⁰ Die Deutungshoheit über den guten Geschichtsunterricht wurde so zum Proprium der modernen Geschichtsdidaktik in Forschung und Lehre, auch wenn diese immer wieder betonte, dass der Geschichtsunterricht nur ein Handlungsfeld unter vielen sei. In erster Linie hatte die junge Disziplin praktische und gesellschaftspolitische Ambitionen, die gerade aufgrund dieser Bedeutung auch zum Gradmesser einer erfolgreichen Konstituierung als wissenschaftlicher Disziplin wurde. So schrieb Anette Kuhn, eine der Protagonistinnen einer emanzipatorischen Geschichtsdidaktik, zum Stand der Disziplin 1982: „Trotz der bemerkenswerten Fortschritte in der fachdidaktischen Theorie hat sich der Geschichtsunterricht

schichtsdidaktik. In: Dies. (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Theorie für die Praxis. Düsseldorf 1978, S. 7–13, hier S. 13.

⁵⁹ Klaus Bergmann/Gerhard Schneider: Das Interesse der Geschichtsdidaktik an der Geschichte der Geschichtsdidaktik. In: Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung 8 (1977), S. 67–93, hier S. 72. Für eine Kritik am „*imperial overstretch*“ der Geschichtsdidaktik vgl. Martin Sabrow: Nach dem Pyrrhussieg. Bemerkungen zur Zeitgeschichte der Geschichtsdidaktik. In: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe, 2 (2005), H. 2, Textabschnitt 3. Online unter <http://www.zeithistorische-forschungen.de/16126041-Sabrow-2--2005> (aufgerufen am 30.06.2020). Die Einwände gegen die Kritik von Sabrow bei Bernd Schönemann: Imperial overstretch oder disziplinäre Weiterentwicklung? Zum Verhältnis von Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. In: Jürgen Joachimsthaler/Eugen Kotte (Hrsg.): Theorie ohne Praxis – Praxis ohne Theorie? Kulturwissenschaft[en] im Spannungsfeld zwischen Theorie, Didaktik und kultureller Praxis. München 2009 (Kulturwissenschaft(en) als interdisziplinäres Projekt, Bd. 2), S. 45–54.

⁶⁰ Vgl. Michael Sauer: Die Ausbildung von Geschichtslehrerinnen und -lehrern. In: Michele Baricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2. Schwalbach/Ts. 2012, S. 349–369, hier S. 351.

an den Schulen, insbesondere an den Hauptschulen, nur geringfügig verändert“.⁶¹ Hinter diesen Formulierungen lässt sich unschwer die diesem zugeschriebene anleitende Funktion geschichtsdidaktischen Wissens ausmachen und die Vorstellung, dass es sich bei der Praxis des guten Geschichtsunterrichts um die Anwendung bzw. um den Transfer theoretisch-geschichtsdidaktischen Wissens in die Praxis handelt.

Das geschichtsdidaktische Wissen, und damit eben insbesondere die geschichtsdidaktische Wissensordnung des Theorie-Praxis-Verhältnisses, war keine wissenschaftliche Tatsache, sondern muss in erster Linie als diskursiv-konstruiertes, als hegemoniale Ordnung des Diskurses um guten Geschichtsunterricht angesehen werden. Das Transmissionsmodell ist somit Produkt einer eigenen Praxis als Wissenschaftsdisziplin und diente in erster Linie der Durchsetzung der eigenen Interessen als eine Disziplin unter anderen. Es ging um Deutungshoheit im sozialen Feld „Praxis des Geschichtsunterrichts“.

Die anfangs erwähnten Schwierigkeiten angehender Geschichtslehrpersonen, die ernüchternden empirischen Ergebnisse, die wechselseitigen Defizitanalysen, ja das Spannungsverhältnis zwischen der Disziplin Geschichtsdidaktik und der Profession der Geschichtslehrperson nimmt bereits in diesen Selbstzuschreibungen seinen Anfang und begleitet die geschichtsdidaktische Diskussion als Theorie-Praxis oder Wissen-Können-Problem bis in die Gegenwart der Diskussionen um eine domänenspezifische Lehrer*innenbildung und um die Implementation von Praxisphasen in der ersten Phase.

Die bekannten Schwierigkeiten liegen in erster Linie in dieser disziplinären Selbstzuschreibung begründet, die sich historisch mit Blick auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der siebziger und achtziger Jahre und disziplinpolitisch durchaus erklären und nachvollziehen lässt. Angesichts der empirischen Ergebnisse und im Zuge professions- und kompetenztheoretischer Perspektiven auf Lehrer*innenbildungsprozesse jedoch, lässt sich diese geschichtsdidaktische Wissensordnung nicht länger halten.

⁶¹ Annette Kuhn: Geschichtsdidaktik seit 1968. Zur Entstehungsgeschichte einer schwierigen wissenschaftlichen Disziplin. In: Klaus Bergmann/Gerhard Schneider (Hrsg.): Gesellschaft-Staat-Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500–1980. Düsseldorf 1982, S. 415–443, hier S. 442.

3 Die zwei Praxen der Geschichtslehrer*innenbildung

Ausgehend von diesen Überlegungen geht es mir mit diesem Text um das keineswegs bescheidene Unterfangen, einen praxistheoretisch-fundierten Zugang zu einer domänenspezifischen Lehrer*innenbildung zu skizzieren und innerhalb der *scientific community* zur Diskussion zu stellen, der Lehrer*innenbildung nicht mehr im transmissiven Theorie-Praxis-Verhältnis denkt, sondern der, im Anschluss an Georg Hans Neuweg⁶², von zwei unterschiedlichen Praxen ausgeht,⁶³ einer wissenschaftlichen Praxis als einlassender Distanzierung und einer handlungsfeld-spezifischen Praxis, hier für den Geschichtsunterricht an Schulen, als distanzierender Einlassung.⁶⁴ In beiden Praxen rückt die Ermöglichung des „geschichtsdidaktischen Blickes“⁶⁵ als fachspezifische Reflexion und Selbst-Reflexivität ins

⁶² Vgl. Georg Hans Neuweg: Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. In: *Erziehungswissenschaft* 22 (2011) 43, S. 33–45.

⁶³ Vgl. zum „doppelte[n] Praxisverständnis“ Uwe Hericks/Nina Meister/Wolfgang Meuth: Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In: Michaela Hartmann u. a. (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn 2018, S. 255–270, hier S. 260.

⁶⁴ Aus Platzgründen kann die explizite Herleitung des Ansatzes hier nicht erfolgen. Kurz gefasst geht die Konzeption davon aus, dass sich professionelles Lehrer*innenhandeln in der Praxis des schulischen Geschichtsunterrichts in der domänenspezifischen Reflexion der eigenen Handlungen artikuliert (distanzierend), die zukünftiges Handeln fachspezifisch orientieren kann (Einlassung). Für die wissenschaftliche Praxis im Rahmen der ersten Phase geht es dann, vor dem Hintergrund der grundsätzlichen Fremdheit des Handlungsfelds Schule, darum, aus der Forschungslogik heraus, plausible Deutungen, die zwar auf Allgemeines angelegt sind und doch die Situation des Einzelfalls nicht ausblenden (einlassend), geschichtsunterrichtlicher Fälle zu beschreiben und zu analysieren (Distanz). Für die theoretische Rahmung sei verwiesen auf Jean-Luc Pastry: *Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung*. In: Karl-Heinz Arnold/Alexander Gröschner/Tina Hascher (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster u.a. 2014, S. 29–44; Bernd Hackl: *Praxis der Theorie und Theorie der Praxis. Die Rekonstruktion von Unterrichtsszenen als Medium der Vermittlung von Wissenschaft und didaktischem Handeln*. In: Ilse Schrittmesser u.a. (Hrsg.): *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der Lehrerinnenbildung*. Wien 2014, S. 51–67.

⁶⁵ Manfred Seidenfuß: Adressatenorientierung im geschichtsdidaktischen Blick. In: Chris-

Zentrum, um so einerseits aus der Forschungslogik heraus geschichtsdiaktische Professionalität und Kompetenzausprägungen von Geschichtslehrpersonen und um andererseits, aus einer Vermittlungslogik heraus, z. B. unterrichtliches Handeln als spezifisch *geschichts*unterrichtliches Handeln konstruieren zu können.⁶⁶ Ausgehend von der grundlegenden Differenz von Disziplin und Profession generieren beide unterschiedliche Praxen, die sich kommunikativ verständigen müssen, deren Beziehung aber nicht in einem hierarchischen oder vermittelnden Sinne gedacht werden kann, wenn man die Dignität der jeweiligen Praxis betonen will.

Aufgrund der bisher vorliegenden empirischen Befunde und aus professionstheoretischer Perspektive muss der dieser Wissensordnung inhärenten Vorstellung der *Vorbereitung* bzw. der Lehrer*innenausbildung durch Schulpraxis in der ersten Phase und den daraus entstehenden Erwartungshaltungen nach Berufsfeldorientierung eine Absage erteilt werden.⁶⁷ Denn Studierende assoziieren mit Praxis in erster Linie eigenes Unterrichten.⁶⁸ „Forschendes Lernen“ bzw. die Reflexion und Beobachtung von Unterricht gilt für sie bereits als „Theorie“ und nicht berufsfeldorientiert.⁶⁹ Auf den kompetenten Umgang mit zukünftigen Ungewissheiten aber lässt sich nicht vorbereiten, weder durch studienbegleitende Praxiserfahrungen im Handlungsfeld Schule und im Geschichtsunterricht noch durch geschichtsdiaktische Theorien einer *Handlungswissenschaft*. Eine Anleitung ist praxis-

tian Kuchler/Andreas Sommer (Hrsg.): *Wirksamer Geschichtsunterricht*. Hohengehren 2018, S. 173–183, hier S. 178.

⁶⁶ Für das Konzept der geschichtsdiaktischen Reflexion/(Selbst-)Reflexivität vgl. ausführlicher Heuer u.a. (Anm. 1).

⁶⁷ Die Befunde und Einschätzungen, dass Praxisphasen als „Erfahrungsfälle“ auch verstärkt zur Deprofessionalisierung beitragen können, sind bereits vor Jahren angeführt und unlängst wieder bestätigt worden. Vgl. Tina Hascher: *Die Erfahrungsfälle*. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 5 (2005) 1, S. 39–45 und Thomas Fischer/Andreas Bach/Kathrin Rheinländer: *Veränderungen von Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums im Praxissemester*. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 11 (2018) 1, S. 152–167, hier S. 163f.

⁶⁸ Vgl. Christine Thon: *Theorie und Praxis in der universitären Lehre: Empirische Rekonstruktionen studentischer Verhältnisbestimmungen*. In: Ursula Unterkofler/Elke Oestreicher (Hrsg.): *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung*. Opladen 2014, S. 219–236.

⁶⁹ Vgl. Colin Cramer: *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen*. In: *Die Deutsche Schule* 106 (2014) 4, S. 344–357, hier S. 349.

theoretisch nicht möglich, weil die Logik von Handlungen nicht mit der Logik von Aussagesystemen deckungsgleich ist und sich auch nicht aus theoretischen Entwürfen ableiten lässt.⁷⁰

Die Entwicklung von professionellen Kompetenzen ist deshalb vom Qualifikationsbegriff der siebziger Jahre und seiner Konnotation der Berufsorientierung zu trennen.⁷¹ Versteht man unter der Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen einen berufsbiographischen Prozess, der sich anhand von Krisenerfahrungen und Irritationen vollzieht,⁷² dann kann es in den Phasen der Lehrer*innenbildung nicht darum gehen, auf diesen kompetenten Umgang mit Ungewissheiten in einer Welt der Perspektivenvielfalt vorzubereiten, indem theoretisches Wissen, das „Koordinatensystem“⁷³ der Geschichtsdidaktik, vermittelt wird, das durch Einübung in Praxisfeldern zum handlungsleitenden Erfahrungswissen, zum erwarteten „Regelwerk für die Praxis“⁷⁴ wird. Lehrer*innenbildung als ein transformativ-scher Bildungsprozess⁷⁵ muss diese Ungewissheiten und die daraus entstehenden Verunsicherungen vielmehr als ihr konstitutives Element begreifen, indem Mehrdeutigkeiten nicht reduziert, sondern Perspektiven erweitert werden⁷⁶ und so professionelles Handeln in Universität und Geschichtsunterricht als nicht-alternativlose, als kontingente Praxis erfahrbar machen. Die Transformation von Wissen in Können wird dabei vom Professionellen in diesen Praxen immer selbst vollzogen.⁷⁷ Sie lässt sich nicht steu-

⁷⁰ Vgl. im Anschluss an Überlegungen Wittgensteins Frank Hillebrand: *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden 2014, hier S. 54.

⁷¹ Vgl. Bernhard Dressler: *Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken*. In: Katharina Müller-Roselius/Uwe Hericks (Hrsg.): *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Opladen/Berlin/Toronto 2013, S. 183–202, hier S. 184.

⁷² Vgl. Andreas Bonnet/Uwe Hericks: *Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie*. In: Katharina Müller-Roselius/Uwe Hericks (Hrsg.): *Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Opladen/Berlin/Toronto 2013, S. 35–54, hier S. 51.

⁷³ Karl-Ernst Jeismann: *Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik*. In: Gerhard Schneider (Hrsg.): *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen*. Pfaffenweiler 1997, S. 1–24, hier S. 6.

⁷⁴ Ebd.

⁷⁵ Vgl. Hans-Christoph Koller: *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativ-scher Bildungsprozesse*. 2., aktualisierte Aufl. Stuttgart 2018.

⁷⁶ Vgl. Neuweg (Anm. 62), S. 41.

⁷⁷ Vgl. Ulrich Oevermann: *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionali-*

ern und bewirken.⁷⁸ Und sie vollzieht sich implizit, sie schweigt.⁷⁹ Ziel von Lehrer*innenbildungsprozessen müsste es sein, dieses „schweigende Wissen“⁸⁰ durch Reflexionsprozesse in explizites, aber eben in nicht-alternativloses Wissen als „Nicht-Wissen-Können“⁸¹ für die jeweils andere Praxis zu übersetzen.⁸² Es geht nicht um Anleitungen, sondern vielmehr um die Ermöglichung von disziplinären und professionellen Diskursräumen über geschichtsunterrichtliche Fälle.⁸³

Das Ziel einer domänenspezifischen Geschichtslehrer*innenbildung an der Universität und Hochschule müsste sein, die Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus bei angehenden Lehrpersonen zu ermöglichen, der es erlaubt, Irritationen und Ungewissheiten als konstitutiven Bestandteil ihres geschichtsdidaktischen Handelns als *Professionals* anzuerkennen. Es geht um einen professionellen Habitus, einen „Habitus des Erkennenwollens“⁸⁴ und zwar in Wissenschaft und Schule. Es geht

sierten Handelns. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. 1996, S. 70–182, hier S. 80.

⁷⁸ Vgl. Herzog (Anm. 26), S. 817.

⁷⁹ Vgl. Georg Hans Neuweg: Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen. Münster/New York 2015.

⁸⁰ Vgl. Anja Kraus: Einführung „Schweigendes“ Wissen. In: Dies. u.a. (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim/Basel 2017, S. 18–28.

⁸¹ Michael Wimmer: Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. 1996, S. 404–447, hier S. 425.

⁸² Mit Bourdieu könnte man sagen, dass insbesondere dem wissenschaftlichen Denken dabei die Aufgabe zukommt, dieses praktische Wissen bzw. die Erkenntnis über die Erfahrungswirklichkeit der sozialen Akteure explizit zu machen. Vgl. Pierre Bourdieu: „Inzwischen kenne ich alle Krankheiten der soziologischen Vernunft.“ Pierre Bourdieu im Gespräch mit Beate Kraus. In: Ders./Jean-Claude Chamboredon/Jean-Claude Passeron (Hrsg.): Soziologie als Beruf. Berlin/New York 1991, S. 269–283, hier S. 275.

⁸³ In Anlehnung an die Theorie der *third spaces* werden diese auch in der internationalen Debatte um die Neukonzeption von Lehrer*innenbildungsprozessen diskutiert und vorgeschlagen, um Wissenschaft und Schulpraxis in weniger hierarchisch-strukturierten Räumen zusammen zu bringen. Vgl. Ken Zeichner: Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. In: Journal of Teacher Education 61 (2010) 1–2, S. 89–99, hier S. 92.

⁸⁴ Käte Meyer-Drawe: Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des

um die Erfahrung und den Aufbau von *geschichtsdidaktischer Professionalität*, um Handlungsfähigkeit und Handlungssouveränität innerhalb dieser nicht-alternativlosen Praxen. Die Bildung eines solchen professionellen Habitus lässt sich nicht allein über Wissen steuern, sondern ist an Prozesse der kontingenz-reduzierenden Sinnbildung, die aus Erlebnissen Erfahrungen werden lassen, gebunden.⁸⁵ Das alltägliche Professionswissen der Geschichtslehrperson ist so eventuell in erster Linie narrativ verfasst⁸⁶ und geht vom jeweils erinnerten Einzelfall aus, während das disziplinäre Wissen der Geschichtsdidaktik auf das Allgemeine zielt und ein System von Aussagen darstellt, das zeitunabhängig gelten soll.

Für eine in diesem Sinne verstandene Geschichtslehrer*innenbildung bieten die beiden Bildungsorte der Universität und der Schule und ihre unterschiedlichen Praxen differente, aber unverzichtbare Lerngelegenheiten:

Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In: Vierteljahresheft für wissenschaftliche Pädagogik 60 (1984), S. 249–259, hier S. 257.

⁸⁵ Vgl. hierzu bereits Heinz-Elmar Tenorth: Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006) 4, S. 580–597, hier S. 590. Insbesondere der Erfahrungsbegriff könnte für die handlungstheoretische Erklärung des professionellen Lehrpersonenhandelns zielführend sein. So definierte Koselleck den Begriff der Erfahrung als „gegenwärtige Vergangenheit, deren Erlebnisse einverleibt worden sind und erinnert werden können.“ Dabei umfasst der Erfahrungsbegriff bei ihm „rationale Verarbeitung wie unbewusste Verhaltensweisen, die nicht oder nicht mehr im Wissen präsentiert sein müssen.“ Reinhart Koselleck: Erfahrungsraum und Erwartungshorizont – zwei historische Kategorien. In: Ders.: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt am Main 1985, S. 349–375, hier S. 383. Insbesondere vor dem Hintergrund eines „doppelten Habitus“ (Helsper) als Grundlage professionellen pädagogischen Handelns kommt der Erfahrung als Produkt eines Sinnbildungsprozesses eine besondere Bedeutung zu, sollte doch der Terminus Habitus bei Bourdieu ursprünglich darauf verweisen, „daß unserem Handeln öfter der praktische Sinn zugrundeliegt als rationale Berechnung.“ Pierre Bourdieu: Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a. M. 2001, S. 82. Vgl. weiter Werner Helsper: Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Angelika Paseka/Manuela Keller-Schneider/Arno Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden 2018, S. 105–140, bes. S. 128ff.

⁸⁶ Vgl. Herzog (Anm. 26), S. 824f. Vgl. auch die Forschungen zur Bedeutung des „*teacher talks*“ als „*knowledge of teachers*“ für den Aufbau von *agency* bei Gert Biesta/Mark Priestley/Sarah Robinson: Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. In: Journal of Curriculum Studies 49 (2017) 1, S. 38–54, hier bes. S. 40.

zum einen an der Universität und Hochschule, das Erlernen der Praxis der geschichtsdidaktischen Forschung und Reflexion und an der Schule, die Praxis des Geschichte-Unterrichtens und der geschichtsdidaktischen Reflexion darüber. In beiden Praxen geht es um die reflektierte, einmal um die einlassend-distanzierte und einmal um die distanziert-einlassende, Bezugnahme auf Perspektiven und Wissensformen aus der jeweils anderen Praxis.⁸⁷ Professionelles geschichtsdidaktisches Handeln wird aber erst dann sichtbar, wenn die beiden Praxen gemeinsam am geschichtsunterrichtlichen Fall arbeiten und ihre unterschiedlichen Perspektiven nicht hierarchisch im Transmissionsmodell, sondern gleichwertig im Reflexionsmodell kommunizieren.⁸⁸ Erst wenn diese Übersetzungsleistung als Anerkennung der konstitutiven Ambiguität zwischen zwei Praxen gelingt, und das bedeutet eben gerade auch Widerstreit, Multiperspektivität und Kontroversität zwischen zwei Praxen und ihren differenten Wissensformen, kann disziplinäres Forschungswissen auf schulisches Professionswissen und *vice versa* bezogen werden und *Geschichtsunterricht* einerseits aus der Forschungslogik heraus als soziale Tatsache erforscht, beobachtet und beschrieben und aus der Vermittlungslogik heraus als pädagogische Aufgabe bearbeitet werden. Erst durch diese Übersetzungsleistung im Modus der Transformation wird aus dem Ereignis ein geschichtsunterrichtlicher Fall, der als ein solcher von Disziplin und Profession different verstanden werden kann.⁸⁹ In dieser „kompetenten Handhabung der Differenz von Schulfach und Fachwissenschaft, von Alltagswissen und reflektiertem Wissen“⁹⁰ manifestiert sich die professionelle Kompetenz von Geschichtslehrpersonen.

Die Rahmung einer domänenspezifischen Geschichtslehrer*innenbildung zwischen diesen zwei Praxen könnte dann eventuell eher

⁸⁷ Vgl. Hackl (Anm. 63), S. 52.

⁸⁸ Vgl. für ein mögliches Format Manfred Seidenfuß/Christian Heuer/Mario Resch: Unterrichtsvignetten in Forschung und Lehre. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 69 (2018) 7/8, S. 393–405.

⁸⁹ Vgl. Wolfgang Meseth: Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In: Merle Hummrich u.a. (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden 2016, S. 39–60, hier S. 41.

⁹⁰ Heinz-Elmar Tenorth: Unterrichtsfächer. Möglichkeiten, Rahmen, Grenzen. In: Ivor F. Goodson/Stefan Hopmann/Kurt Riquarts (Hrsg.): *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln 1999, S. 191–207, hier S. 193.

zur „wechselseitige[n] Befruchtung zwischen dem Erwerb didaktischer Reflexionskompetenz auf der einen und unterrichtspraktischer Handlungskompetenz auf der anderen“⁹¹ beitragen, ohne gleichzeitig Erwartungen nach Berufsvorbereitung und nach einem trivialen Professionsbezug durch Praxisphasen zu evozieren und zu befriedigen.

⁹¹ Hans-Jürgen Pandel/Jörn Rösen: Erneute Entgegnung auf Rainer Walz. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 47 (1996), S. 93–95, hier S. 94.

Praxisphasen – Annäherung oder Entfernung von Theorie und Praxis?

Lale Yildirim

Praxiserfahrungen durch Praktika sind Gelegenheiten, Einblicke in Bereiche und Berufe zu erhalten und die eigene Schul-, Studiums- und Karriereplanung vor dem Hintergrund selbsterfahrener Praxis kritisch zu reflektieren. Bereits in der achten oder neunten Jahrgangsstufe müssen Schüler*innen aller Schulformen in vielen Bundesländern Berufsfeldpraktika absolvieren, die ihnen eine Einsicht in Berufsrealitäten gewähren und ihnen erlauben, sich selbst in einem unbekanntem Umfeld zu erfahren und zu reflektieren. Ziel dieser Praktika ist eine gegenwärtige Berufsorientierung sowie die Idee, auf diesem Wege produktive Handlungsperspektiven für die Zukunft zu konstruieren. Ein gewisser *Praxischock*, der durch das Verlassen der schulischen Umgebung eintreten soll oder kann, ist hier gewollt und wird als positive Alteritätserfahrung verstanden.

Schauen wir jedoch auf die Lehrer*innenbildung, wird nicht über produktive Alteritätserfahrung in der Praxis verhandelt. Unter dem Begriff *Praxischock* wird die Veränderung von Bewertungsperspektiven in der zweiten Ausbildungsphase verstanden.¹ In diesem Zusammenhang wird von einem „Rückfall in direktive Verhaltensweisen“ gesprochen und von hohem Stressempfinden in den ersten Berufsjahren.² Untersuchungen der Auswirkungen eines *Praxischocks* zeigten, dass sich die Haltungen von

¹ Theresa Dicke u.a.: Doppelter Praxischock auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach Berufseintritt. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 63 (2016) 4, S. 244–257.

² Hans-Dietrich Dann/Gisela Müller-Fohrbrodt/Bernhard Cloetta: Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf. Stuttgart 1978, hier S. 255, 313; Isaak A. Friedman: Burnout in Teachers: Shattered Dreams of impeccable Professional Performance. In: *Session:*

Berufseinsteiger*innen wandeln.³ Dieses Forschungsergebnis der 1970er Jahre wird gemeinhin als *Konstanzer Wanne*⁴ bezeichnet und beschreibt die Veränderung von anfänglich ambitionierter und reformorientierter Haltung in konservativ-pragmatische Denk- und Handlungsmuster. Diese Haltungsänderung könne erst mit dem Anstieg der eigenen Berufs- bzw. Praxiserfahrung wieder variieren, da die Professionalisierung im Berufsfeld zunehme.⁵

Eine Diskrepanz zwischen didaktischem Anspruch der universitären Bildung und der schulischen Praxis stellen auch geschichtsdidaktische Überlegungen fest.⁶ Es sind jedoch vorwiegend qualitative Erhebungen

Psychotherapy in Practice 56 (2000) 5, S. 595–606; Somon Veenman: Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (1984), H. 2, S. 143–178, hier S. 145ff.

³ Gisela Müller-Fohrbrodt/Hans-Dietrich Dann/Bernhard Cloetta: *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen*. Stuttgart 1978; Kevin Ryan: *Don't smile until Christmas. Accounts for the first year of teaching*. Chicago 1970.

⁴ Müller-Fohrbrodt/Dann/Cloetta (Anm. 3), S. 38f., 55, 77ff., 202; vgl. auch Uwe Hericks: *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktion zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden 2006, S. 36; vgl. Ewald Terhart: *Lehrerberuf und Lehrerbildung*, Weinheim/Basel 2001, S. 22; siehe auch Folgestudie von Hans-Dietrich Dann/Gisela Müller-Fohrbrodt/Bernhard Cloetta: *Sozialisation junger Lehrer im Beruf: „Praxisschock“ drei Jahre später*. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie* 13 (1981) 3, S. 251–262, hier S. 257, 259; Krieger bezeichnet den Praxisschock als „historisch bedingtes Phänomen“, welches sich aus der universitären „Phase der Autoritätskritik“ herleite. Rainer Krieger: *Erziehungsvorstellungen im Wandel. Vier »Generationen« von Lehramt-Studierenden im Vergleich*. In: *Deutsche Schule* 91 (1999) 1, S. 85–92; Hänsel hingegen spricht von einem steten beruflichen Wandlungsprozess, Dagmar Hänsel: *Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (1985) 5, S. 631–645, hier S. 644; siehe auch Sylke Grüll: *Die Berufseingangsphase im Lehramt an berufsbildenden Schulen: Herausforderungen, Handlungsmuster und Empfehlungen*. Bielefeld 2019.

⁵ Markus A. Wirtz (Hrsg): *Dorsch: Lexikon der Psychologie*. Online verfügbar unter: <http://portal.hogrefe.com/dorsch/konstanzer-wanne/> (aufgerufen am 22.01.2020).

⁶ Bodo von Borries: „Geschichtsbewusstsein“ und „Historische Kompetenz“ von Studierenden der Lehramter „Geschichte“. In: Bernd Schönemann/Waldtraut Schreiber/Hartmut Vogt (Hrsg.): *Geschichtsdidaktische empirische Forschung*, *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 6 (2007), Schwalbach/Ts., S. 60–83; Nicola Brauch/Andreas Bihrer: Die „Wikinger“ als Lernanlass in der Geschichtslehrerbildung. Theoretische Überlegungen und erste empirische Befunde einer Studie zur Graduierung von Kompetenzen geschichtsdidaktischen Denkens. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 10 (2011), Schwalbach/Ts., S. 117–130; Monika Waldis/Martin Nitsche: *Narrative Kompetenz von*

an vereinzelt Standorten. So verzeichnet beispielsweise eine geschichtsspezifische Studie eine starke Selbstfokussierung und einen Rückgang der persönlichen Relevanzbewertung von Fachdidaktik zugunsten von Methodik und Allgemeindidaktik.⁷ Die Verknüpfung von Theorie und Praxis stellt eine der zukunftsweisenden Herausforderungen und Chancen der Geschichtslehrer*innenausbildung dar und evoziert vielfache Handlungsstrategien in Form von curricularen Praxisanteilen im Studium.

Im Folgenden soll kurz auf die Einföhrungsumstände von Langzeitpraktika in der Lehrer*innenausbildung eingegangen werden, um skizzenhaft Standorte zu vergleichen und die hochschuldidaktische Vorstellung des *Forschenden Lernens* für das Praxissemester sowie Herausforderungen und Chancen von Praxisphasen für eine Verbindung von Theorie und Praxis für künftige Geschichtslehrkräfte zu reflektieren. Aufgrund dieser Überlegungen wird ein konzeptioneller Vorschlag gemacht.

Studierenden erfassen – Zur Annäherung an formative und summative Vorgehensweisen im Fach Geschichte. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften 7 (2016) 1, S. 17–35; Hans-Wilhelm Eckhardt /Elke Langendorf: Historische Sinnbildung im Spannungsfeld von Geschichtsunterricht, Studium und Lehrerausbildung. In: Christoph Cornelißen/Michael Sauer/Winfried Schulze (Hrsg.): Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 63 (2012), S. 366–372; Manfred Seidenfuß/Georg Kanert: Auf dem Weg in den Praxisschock? Geschichtslehrkräfte in der Berufseinstiegsphase. In: Christoph Cornelißen/Michael Sauer/Winfried Schulze (Hrsg.): Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 65 (2014), S. 718–734; Bettina Alavi: Was ist ein guter Geschichtslehrer/eine gute Geschichtslehrerin? Einführung. In: Susanne Popp u.a. (Hrsg.): Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Göttingen 2013, S. 59–65; Monika Waldis spricht von einer Zunahme von Arbeiten zu Geschichtslehrpersonen, Monika Waldis u.a.: „Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet“ – theoretische Grundlagen, Entwicklung der Instrumente und empirische Erkundungen zur videobasierten Unterrichtsreflexion angehender Geschichtslehrpersonen. In: Manfred Seidenfuß (Hrsg.): Forschungsfeld Geschichtslehrkräfte. Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 13 (2014), S. 32–49, hier S. 47; vgl. Christian Heuer/Mario Resch/Manfred Seidenfuß: Geschichtslehrerkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 7 (2017), H. 2, S. 158–176; Christian Heuer/Mario Resch/Manfred Seidenfuß: „What do I have to know to teach history well?“ Knowledge and expertise in history teaching – a proposal. Yesterday&Today 18 (2018), S. 27–41.

⁷ Lale Yildirim: Entwicklung und Veränderung von Selbstkonzepten im Praxissemester. In: Sebastian Barsch/Burghard Barte (Hrsg.): Motivation – Kognition – Reflexion: Schlaglichter auf Professionalisierungsprozesse in der Aus- und Fortbildung von Geschichtslehrpersonen (im Erscheinen 2020).

1 Annäherung an die Praxis

Nach einer bundesweiten Debatte zwischen 1996 und 2000 und der Tendenz zur Ausweitung von Praxisphasen bzw. der Implementierung von Langzeitpraktika in das Lehramtsstudium führte Baden-Württemberg bereits 2001/2 Langzeit-Praxisphasen ein.⁸ Mittlerweile wurden Langzeitpraxisphasen bzw. Praxissemester in vielen Bundesländern eingeführt.⁹ Trotz eines gemeinsamen Debattenursprungs um den „Mythos Praktikum“ bestehen große Unterschiede hinsichtlich der Einführungszeit, der Konzeption und der Umsetzung in gestuften Studiengängen.¹⁰ Das Ziel der Verknüpfung von Theorie und Praxis und die Steigerung der Professionalität angehender Lehrkräfte wird unterschiedlich angegangen.

Laut Berliner Leitfaden zum Praxissemester ist „Ziel des Praxissemesters [...] eine stärkere Verknüpfung von Universität und Schulpraxis [...]“ zu erreichen.¹¹ Im Rahmenkonzept zum Praxissemester Nordrhein-Westfalen steht angelehnt an das Lehrerausbildungsgesetz:¹² „Ziel des Praxissemesters ist es, [...] Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden.“¹³

⁸ Einführung des Praxissemesters an der Universität zu Köln im Wintersemester 2014/15; an der Freien Universität Berlin im Wintersemester 2016/17; vgl. Mario Resch/Christian Heuer/Hendrik Lohse-Bossenz: Zur Entwicklung von Fachwissen und geschichtsdidaktischem Können während des Referendariats – Ergebnisse einer Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 18 (2019), S. 61–77, hier S. 75; Heuer (wie Anm. 6).

⁹ Vgl. dazu Ulrike Weyland: Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in Deutschland. Hamburg 2012; Ulrike Weyland: Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In: Maria Degelig u. a. (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektive. Bad Heilbrunn 2019, S. 25–64, hier S. 29, Überblicksabbildung (Abb.1); Ulrike Weyland/Eveline Wittmann: Praxissemester an vogue. In: Renate Schüssler u. a. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn 2017, S. 17–29.

¹⁰ Tina Hascher: Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: Journal für LehrerInnenbildung 11 (2011) 3, S. 8–16.

¹¹ Leitfaden Praxissemester in Berlin, 4. Aufl., Berlin 2019, S. 7.

¹² Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308), zuletzt geändert durch Gesetz vom 28. Mai 2013.

¹³ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Rah-

Die Forderung nach mehr Praxis im Studium für eine qualitative Lehrer*innenausbildung ist im Zusammenhang mit der Einrichtung einer organisierten und akademischen Lehrer*innenausbildung nach Terhart ein „argumentativer Dauerbrenner“!¹⁴ Getragen wird die Debatte von der empirisch nicht belegten, aber im Grunde simplen Annahme, dass mehr Praxis auch zu einer qualitativ besseren Ausbildung führe.¹⁵ Baumert betonte bereits 2007 die Relevanz der Qualität und nicht die der Quantität von Praxisphasen.¹⁶ Wie diese Qualitätsoptimierung jedoch aussehen sollte, unterscheidet sich entlang der fachspezifischen Ziele der Lehrkräftebildung. Die Forderung nach mehr Praxis ist kein neues Phänomen und stellt ein beständiges Moment im Diskurs um die Lehrer*innenausbildung dar.¹⁷

menkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. Online verfügbar unter: https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Praxisphasen/Praxissemester_MA/Rahmenkonzeption_zur_strukturellen_und_inhaltlichen_Ausgestaltung_des_Praxissemesters_14.04.2010.pdf (aufgerufen am 21.08.2019), S. 4.

- ¹⁴ Ewald Terhart: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission (im Auftrag der Kommission herausgegeben von E. Terhart). Weinheim/Basel 2000, S. 107; vgl. auch Rudolf Tippelt/Werner Helsper: Pädagogische Professionalität. Weinheim 2011.
- ¹⁵ Ulrike Weyland: Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung. Paderborn 2010; Dies.: Schulpraktische Studien im Fokus des Lehramtsstudiums. Forschendes Lernen im Praxissemester als erfolgreiche Formel für eine bessere Lehrerbildung? In: Die berufsbildende Schule 68 (2016) 11/12, S. 380–387; Tina Hascher: Lernfeld Praktikum– Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer_innenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 12 (2012) 2, S. 109–129; Tina Hascher/Lea de Zordo: Praktika und Inklusion Praktika und Inklusion. In: Thomas Häcker/Maik Walm (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2015, S. 165–184; Johannes König/Martin Rothland/Niclas Schaper (Hrsg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LiP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden 2018.
- ¹⁶ Jürgen Baumert: Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase, 2007. Online verfügbar unter: http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf (aufgerufen am 21.08.2019), S. 8: „Nicht mehr, sondern bessere universitäre Praxisphasen.“
- ¹⁷ Vgl. dazu Nora Katenbrink/Beate Wischer/Yoshiro Nakamura (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen. Münster 2014; Karin Böllert/Ingrid Gogolin: Stichwort: Professionalisierung. In: Zeitschrift für Erzie-

Einigkeit scheint darüber zu bestehen, dass die erste, zweite und die dritte Phase der Lehrer*innenausbildung stärker verzahnt und produktiv gestaltet werden müssen, um eine Professionalisierung des Selbstkonzepts von (angehenden) Lehrer*innen sowie forschungszugewandte Reflexion der Verknüpfung der Theorie-Praxis über die Empirie zu fördern.

Bei der Formulierung dieser Ziele wird oft vergessen, dass die Einrichtung des Praxissemesters nicht nur Einfluss auf die positive und qualitative Entwicklung von Studierenden nehmen soll. Alle Beteiligten, d. h. die universitäre Lehre, die Schule sowie die Studierenden sind gleichsam gefordert und könnten vom wechselseitigen Austausch profitieren. Für die Universität könnte es eine Gelegenheit sein, den eigenen Praxisbezug zu aktualisieren, indem Bezüge auf das Modell des *Forschenden Lernens* hergestellt werden, das seit der Bundesassistentenkonferenz (BAK) 1970 als hochschuldidaktische Reformformel angesehen werden kann.¹⁸

2 Annäherung und Entfernung

Im Rahmen des Diskurses über das Praxissemester und dessen Ausgestaltung oder Wirksamkeit darf nicht vergessen werden, dass die Einführung des Praxissemesters vielerorts zeitnah mit der Verkürzung des Vorbereitungsdienstes von 24 auf 18 Monate einherging. In Brandenburg darf das Referendariat sogar auf 12 Monate verkürzt werden, insofern im Studium ein Praxissemester absolviert wurde.¹⁹ Zudem befinden wir uns bundesweit

lungswissenschaft 5 (2002) 3, S. 367–383; Ewald Terhart: Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Münster 2013; Livia Makrinus: Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. In: Studien zur Schul- und Bildungsforschung 59. Wiesbaden 2013.

¹⁸ BAK [Bundesassistentenkonferenz]: Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. Bonn 1970; Ludwig Huber: Forschendes Lernen. Bericht und Diskussion über ein hochschuldidaktisches Prinzip. In: Neue Sammlung 10 (1970) 3, S. 227–244; Ludwig Huber: Forschendes Lernen in deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: Alexandra Obolenski/Hilbert Meyer (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn 2003, S. 15–36.

¹⁹ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: Vorbereitungsdienst im Überblick (Brandenburg). Online verfügbar unter: <https://mbjs.brandenburg.de/bildung/lehrerin-lehrer-in-brandenburg/lehrkraefte-g-rundstaendige-ausbildung/vorbereitungsdienst/vorbereitungsdienst-ueberblick.html>

in einer neuen Phase eines akuten Lehrer*innenmangels, die dazu führt, dass Personen ohne Lehrbefähigung (Quereinsteiger*innen oder Lehrkräfte ohne volle Lehrbefähigung, Lovl) in den Schuldienst eintreten oder Personen als Vertretungslehrkräfte (befristet) eingestellt werden, die nicht einmal einen Studienabschluss vorweisen können.²⁰

Dies macht sich etwa in Berlin auch bei der universitären Lehre bemerkbar. Viele Lehramtsstudierende, die entsprechend der Studienordnung der Freien Universität (3. Fachsemester Bachelor mit Lehramtsoption) noch kein einziges fachdidaktisches Seminar besucht haben,²¹ berichten, dass sie bereits seit einem Jahr oder länger als Lehrer*innen tätig sind. Besonders auffällig ist bei diesen Erzählungen die Eigenbezeichnung als Lehrer*in. In Berliner Seminaren der Didaktik der Geschichte stoßen diese Studierenden besonders Diskurse an, die nicht nur die Relevanz der Fachdidaktik infrage stellen, sondern auch die universitären Zielvorstellungen für Geschichtsunterricht als unrealistisch und praxisunmöglich deklarieren. In diesen Seminargesprächen tritt ein Selbstkonzept als Lehrer*innen zum Vorschein, welches die fachdidaktische und theoretische Reflexion historischen Denkens und der Geschichtskultur erschwert. Der Geschichtsunterricht wird als einziges Handlungs- und Forschungsfeld der Disziplin verstanden. Theoretische oder forschungsorientierte Überlegungen zu Geschichtskultur und dem Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft werden nicht mehr der Didaktik der Geschichte zugeschrieben. Lehrer*innen sind im Verständnis dieser Studierenden vor allem allgemeindidaktische *Alleskönner*innen*. Dies offenbart ein Fachverständnis, welches die Fachdidaktik auf eine Subdisziplin der Allgemeindidaktik reduziert und Fachdidaktik mit Methodik und Classroom-Management verwechselt.²²

(aufgerufen am 20.08.2019).

²⁰ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: Quereinstieg in den Lehrerberuf (Berlin). Online verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/einstellungen/lehrkraefte/quereinstieg/> (aufgerufen am 20.08.2019).

²¹ Amtsblatt der Freien Universität Berlin 78/2012. Online verfügbar unter: <https://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/amtsblatt/2012/ab782012.pdf#G2344013> (aufgerufen am 20.08.2019).

²² Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung fördert beispielsweise das Berliner Projekt K2Teach – Know how to teach. Im Rahmen der fächerübergreifenden Forschung werden mit empirischer Bildungsforschung fachspezifische und fachdidaktische Ansätze in Praxisphasen untersucht. Hierzu werden bildungswissenschaftliche Ansätze genutzt, um fachspezifische Fragen zu beantworten. Vgl. hierzu David Seibert u.a.: Theoreti-

Der Geschichtsdidaktik wird die relevante Eigenständigkeit als Wissensdisziplin abgesprochen und somit als praxisuntaugliche Zusatzbelastung verstanden. In diesem Verständniszusammenhang ist zugespitzt formuliert eine *gute* Lehrkraft, wer die Schüler*innen dazu bringt, still und diszipliniert Wissensinhalte zu reproduzieren, und wessen Autorität von Schüler*innen nicht infrage gestellt wird.

Diese Erfahrungen spiegeln auch grundlegende Herausforderungen des Praxissemesters wider. Die unterschiedlichen Akteur*innen im Praxissemester haben divergierende Zielvorstellungen. Die Erwartungen scheinen von der Vorstellung, dass ein Praxissemester *Forschendes Lernen* in der Praxis bedeute (oder ermögliche) und vor allem die qualitative Professionalisierung fördere, bis hin zum Glauben, dass es sich bei ihm um einen vorgezogenen Vorbereitungsdienst handle, bei dem besonders pädagogische und institutionelle Praxiserfahrungen als Vorbereitung für die zweite Ausbildungsphase wichtig seien, zu reichen.

Mühselig ist es an dieser Stelle, über eine Kluft zwischen der ersten und zweiten Ausbildungsphase der Lehrer*innenausbildung zu sprechen und auch darüber, dass das Praxissemester eben diese Kluft verkleinern sollte, die Institutionen enger zusammenarbeiten sollten, damit der oft bekannte und zitierte Satz „Vergessen Sie alles, was Sie an der Uni gelernt haben!

sches Wissen gleich träges Wissen? In: die hochschullehre 5 (2019), S. 355–382; Christiane Klempin u. a.: Professionalisierung fachdidaktisch. Professionalisierung angehende(r) Lehrer*innen (Bachelor) in Lehr-Lern-Labor-Seminaren (LLL-S) an der Freien Universität Berlin in den Didaktiken der Geschichte und des Englischen. In: die hochschullehre, Bd. 5, 2019, S. 423–453; Christiane Klempin u. a.: Prävention des Praxischocks über Komplexitätsreduktion. Das „Lehr-Lern-Labor-Seminar (LLLS)“ als theoriegestützte Praxiserfahrung für angehende Lehrende mit vier fachdidaktischen Schwerpunkten. Unterrichtswissenschaft. Berlin und Heidelberg 2019.

Das brauchen Sie an der Schule nicht.⁴²³ aus den Kommunikationszusammenhängen getilgt werden kann.

Es gibt jedoch einen formalen und relevanten Unterschied zwischen Studierenden im Praxissemester, Lehramtsanwärter*innen und Berufsanfänger*innen. Studierende im Praxissemester erfahren das oft ambivalente Verhältnis von Theorie und Praxis bzw. von Universität und Schule unmittelbar und sehr persönlich, da sie sich gleichzeitig an zwei Institutionen verorten müssen. Sie sind vor die Herausforderung gestellt, nicht nur die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu schließen, sondern sich auch nicht durch die Praxis schocken zu lassen. Hinzu kommen die sich oft unterscheidenden Erwartungshaltungen der beiden Studienfächer, der Erziehungswissenschaften und der vor Ort herrschenden Auffassung von Unterricht.

Unterschiedliche fachspezifische Konzepte von Professionalisierung wirken sich auf fachspezifische Professionalisierungsverständnisse aus. In der akademischen Bildung wird *Forschendes Lernen* als Mittel der Verzahnung von Theorie und Praxis über die Empirie genutzt.²⁴ Seit der erwähnten Bundesassistentenkonferenz 1970 und der Akademisierung der Lehrer*innenausbildung kann die Forderung nach *Forschendem Lernen* im Studium ausgemacht werden. Hierbei geht es zum einen um Partizipation an Forschung und zum anderen um die Idee, durch eigenständiges, aber begleitetes Forschen zu lernen. Dies betrifft jedoch nach Weyland und Fichte nicht nur explizit die Lehrer*innenausbildung.²⁵

²³ Vgl. dazu Vorwort von Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt: *Lehrer werden*. Berlin 2011; vgl. Frank Vogt: Zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. In: Wilfried Schubarth/Karsten Speck/Andreas Seidel (Hrsg.): *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis*. Potsdam 2011, S. 309–317; vgl. Eva Rass: Bindungsunsicherheit und Affektregulation im pädagogischem Handlungsfeld. *Der Lehrer als Beziehungs- und Kulturarbeiter*. In: Rolf Göppel u. a. (Hrsg.) *Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“*. Der Beitrag der psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur. Opladen und Farmington Hills, MI 2010, S. 11–124.

²⁴ Empirie kann in diesem Kontext sowohl als sozialwissenschaftliche als auch heuristische Methode verstanden werden.

²⁵ Wolfgang Fichten/Ulrike Weyland: Empirische Zugänge zu Forschendem Lernen. In: Mandy Schiefner-Rohs/Gianpiero Favell/Anna-Christin Herrmann (Hrsg.): *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenausbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung*. Frankfurt a. M. 2019, S. 25–46.

Eine Erneuerung dieser hochschuldidaktischen Forderung nach *Forschendem Lernen* kann im Kontext der Bologna-Reformen der 1990er ausgemacht werden.²⁶ Das Potenzial eines solchen hochschuldidaktischen Reformansatzes wurde von der Lehrer*innenausbildung aufgegriffen. *Forschendes Lernen* wurde nicht mehr ausschließlich als hochschuldidaktisches Ziel, sondern auch für die Schule gedacht, um unterrichtliche Akzentuierungen zu setzen.²⁷ Die Adaption dieser Idee für den Geschichtsunterricht fällt nicht schwer, zielt man doch bei der Planung eines problemorientierten Geschichtsunterrichts auch darauf ab, durch forschend-entdeckendes Lernen eine eigene Forscher*innenhaltung aufzubauen, wenn man eingangs aufgestellte Hypothesen im Unterricht überprüft und hinterfragt.²⁸

Einen weiteren Aufschwung erlebte *Forschendes Lernen* – verstanden als empirisches Lernen (empirischen Sozialforschung) – mit der curricularen Konzeptualisierung von Praxisphasen und auch durch den Qualitätspakt Lehre 2011,²⁹ der vielfältige empirische Forschungsprojekte förderte. So implementierten beispielsweise die Länder Nordrhein-Westfalen und Berlin in ihren Konzeptionen des Praxissemesters das *Forschende Lernen* in Form von Studienprojekten. Ziel dieser Implementierung ist die Anbahnung einer forschenden Basishaltung.³⁰

²⁶ Gabi Reinmann: Gestaltung akademischer Lehre zwischen Fall-, Problem-, Projekt- und Forschungsorientierung, In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 11 (2016) 5, S. 225–244, hier S. 19.

²⁷ Hubert Laitko: Die Idee des Forschendes Lernen. Ein Rückblick auf die Anfänge. In: Ders./Harald A. Mieg/Heinrich Parthey (Hrsg.): *Forschendes Lernen: Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2016*. Berlin 2016, S. 11–28, hier S. 12.

²⁸ Uwe Uffelman: Problemorientierter Geschichtsunterricht. In: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 5. Aufl. Seelze-Velber 1997, S. 282–287; Gerhard Henke-Bockschatz: *Forschend-entdeckendes Lernen*. In: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. 2004, S. 15–29.

²⁹ Bundesministerium für Bildung und Forschung: *Qualitätspakt Lehre 2016*. Online verfügbar unter: <http://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html> (aufgerufen am 20.08.2019).

³⁰ Vgl. dazu Martin Heinrich: *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – später Erfolg oder ein Missverstehen?* In: Wolf-Dietsch Webler/Helga Jung-Paarmann (Hrsg.): *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik*. Festschrift für Ludwig Huber. Bielefeld 2017, S. 161–175, hier S. 162; *Lehrerausbildungsgesetz* (Anm. 12).

Die curriculare Konzeptualisierung von Langzeitpraktika muss hinsichtlich des universitären Standorts stark differenziert werden und ebenso müssen dies die Einbindungsformen transinstitutioneller Zusammenarbeit zwischen Universitätslehrenden, Lehrer*innenausbildungszentren, Fachberater*innen und Mentor*innen sowie Lehrer*innen. Diese Vielzahl an beteiligten Akteur*innen stellt für Studierende eine Komplexitätssteigerung dar. Studierende finden sich nun in mehreren Rollen und Orten gleichzeitig, die nicht nur ambivalent sein können, sondern auch eine Rollenfindung zwischen Handeln und Distanz abverlangen. Hinzu kommen oft (wie in Berlin) hohe quantitative Anforderungen von eigenständigem Unterrichten.³¹ Studierende müssen nicht nur bei einer bestimmten Anzahl von Geschichtsunterrichtsstunden hospitieren oder sich bei Interesse selbst an Sequenzen versuchen. Sie werden vor die Aufgabe gestellt, selbstständig Unterrichtsreihen zu halten.³² Vor diesem enormen Aufwand und der Anforderung wird ein Studienprojekt, welches nicht fachdidaktische Fragen untersucht und von den Erziehungswissenschaften konzipiert und betreut wird, zum großen Belastungsproblem, dem kein Sinn zugesprochen wird, da es unabhängig von der eigenen Unterrichtspraxis im Fach und ohne Transfer durchgeführt werden kann. Die zentrale und oft wiederholte Frage Berliner Studierender im Praxissemester in Sprechstunden und Begleitseminaren lautet: „Was hat das Lernforschungsprojekt mit meinem späteren Unterricht und mir zu tun?“³³

3 Entfernung von Theorie

Wie könnten Zielsetzungen für die Fachdidaktik im Allgemeinen und für die Didaktik der Geschichte im Besonderen aussehen, wenn sie doch einem nicht nur fachspezifischen Verständnis von Professionalisierung zuarbeiten sollen? Zudem stellt sich die Frage, inwiefern das Praxissemester zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte beitragen kann und wie dessen Wirksamkeit empirisch gemessen werden könnte. Vorliegende Wirksam-

³¹ Siehe Leitfaden zum Praxissemester (Anm. 11), S. 7.

³² In Berlin müssen im Praxissemester pro Fach sieben Geschichtsunterrichtsstunden anteilig und neun eigenständig unterrichtet werden.

³³ Isabelle Nientied/Martin Schlutow: Auf dem Weg zum Reflective Practitioner? Forschendes Lernen im Praxissemester Geschichte aus der Perspektive von Studierenden. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 8 (2017) 2, S. 143–156.

keitserhebungen legen vor allem Skepsis nahe.³⁴ Gründe hierfür liegen in den divergenten und auch konfligierenden Zielsetzungen und Erwartungshaltungen der verschiedenen Akteur*innen in den Praxisphasen. Auffällig ist zudem, dass die Mehrheit der Untersuchungen aus den Erziehungs- und Bildungswissenschaften stammt und daher bildungswissenschaftliche Konzepte und Methoden für die Evaluierung fachdidaktischer Professionalisierung anwendet, ohne dabei den fachspezifischen Zielsetzungen entsprechen zu können.³⁵

Ausnahmen bilden qualitative Erhebungen an vereinzelt Standorten.³⁶ Im Rahmen einer solchen qualitativen Prä- und Postunterhebung wurde 2017/2018 die primäre Forschungsfrage gestellt, inwiefern sich das (kognitive und fähigkeits-/fachbezogene) Selbstkonzept von Geschichtsstudierenden im Praxissemester (in Berlin) ändert.³⁷ Die Daten wurden nach Bogner et al. in Form schriftlicher Experteninterviews erhoben und fokussierten folgende Bereiche:³⁸ Beweggründe, Geschichte als Lehramt zu studieren, sowie die damit verbundenen Prä-Selbstkonzepte als Geschichtslehr-

³⁴ Vgl. Josef Keuffer/Jürgen Oehlkers: Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung (im Auftrag der Senatorinnen und der Kommission herausgegeben von Josef Keuffer/Jürgen Oehlkers). Weinheim und Basel 2001, S. 56; Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein- Westfalen: Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase (Vorsitz BAUMERT). Düsseldorf 2007, S. 1–62. Online verfügbar unter: <http://www.innovation.nrw.de/downloads/Broschuere.pdf> (aufgerufen am 21.08.2019); Alexander Nolle: Pädagogisches Wissen und Können von Lehramtsstudierenden. Eine Untersuchung zu Stand und Entwicklung ihrer Fach- und Sozialkompetenz. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 3 (2003) 3, S. 20–30.

³⁵ Vgl. Schulministerium Nordrhein-Westfalen: Auswertung der landesweiten Befragung im Rahmen der Evaluation des Praxissemesters in NRW 2016. Online verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraft-werden/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/Auswertung-Studierendenbefragung.pdf> (aufgerufen am 21.08.2019).

³⁶ Monika Waldis spricht indes von einer Zunahme von Arbeiten zu Geschichtslehrpersonen, Waldis u. a. (Anm. 6), S. 47; vgl. Heuer/Resch/Seidenfuß (Anm. 6); Heuer/Resch/Seidenfuß (Anm. 6).

³⁷ Yildirim (Anm. 7).

³⁸ Alexander Bogner/Beate Littig/Wolfgang Menz: Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden 2014.

kraft; Wert- und Zielvorstellungen für den eigenen Geschichtsunterricht und antizipierte Herausforderungen im Praxissemester. Die Auswertungsergebnisse geben Anlass zur Kritik an der fachspezifisch qualitativen Wirksamkeit des Praxissemesters, der geschichtsdidaktischen Professionalisierung sowie an der gewünschten Verknüpfung von geschichtsdidaktischer Theorie und Geschichtsunterrichtspraxis.

An der Universität zu Köln gehört das Studienprojekt zum Kern des Praxissemesters und wird im Fach konzipiert und begleitet. Das Unterrichten an der Schule erfolgt ohne Mindestauflagen und soll eine Chance sein, eigene Unterrichtspraxis zu erfahren. Verglichen mit dem Berliner Beispiel wird das Studienprojekt im Kontrast zum Unterrichten hier zunächst als große Belastung empfunden.³⁹ Das Studienprojekt scheint in der Wahrnehmung der Studierenden dem Ziel des Sammelns von Praxiserfahrungen entgegenzustehen. Bei der Reflexion und Evaluation der eigenen Studie und der Praxisphase im Anschluss zeigten Kölner Studierende in den Modulabschlussprüfungen zum Praxissemester fast immer einen kritischen und veränderten Blick auf die Forschungserfahrung,⁴⁰ der oft mit einer produktiven Zukunftsperspektive als Lehrer*in verknüpft wurde. In der Begleitung der Studierenden im Praxissemester konnte vielfach ein Wandel beobachtet werden. Bei der Reflexion der eigenen Praxiserfahrung zeigte sich eine forschungsorientierte und professionalisierte Haltung.⁴¹

4 Nicht mehr Praxis, sondern mehr Theorie in der Praxis

Auf Grundlage der exemplarisch skizzierten Standortkonzeptionen (Universität zu Köln und Freie Universität Berlin) soll im Folgenden ein Vorschlag gemacht werden, der fachspezifische Professionalisierung, die Entwicklung eines fachorientierten Selbstkonzepts sowie die Fähigkeit der Verknüpfung von Theorie und Praxis über Empirie fördern soll. Das Konzept ist als Kern des Masters of Education über drei Fachsemester an-

³⁹ Diese Einschätzung erfolgt aus der Betreuung und Begleitung des Praxissemesters an beiden Standorten.

⁴⁰ Siehe Handreichungen, Leitfäden und Ordnungen etc. zum Praxissemester an der Universität zu Köln: <http://zfl.uni-koeln.de/downloads-praxissemester.html> (aufgerufen am 20.01.2020).

⁴¹ Ein Forschungsdesiderat besteht darin, die Auswirkungen und Nachwirkungen der Praxissemestererfahrungen im Vorbereitungsdienst in einer Langzeitstudie zu erforschen.

gelegt für Standorte, die eine Bachelor- und Masterstruktur in ihrer Lehrer*innenausbildung aufweisen.

Ziel der folgenden Konzeption ist es, *Forschendes Lernen* als Chance der Verknüpfung von Theorie und Praxis im Praxissemester für das Fach Geschichte nutzbar zu machen. Zentrale Anliegen sind hierbei, eine dominante Praxisorientierung im Master of Education durch eine Forschungsorientierung abzufangen, um eine Differenzierung zur zweiten Ausbildungsphase zu markieren, die dem Verständnis des Praxissemesters als vorgezogenes Referendariat entgegenwirkt und eine theoretische sowie praxisorientierte Reflexion der Praxisphase ermöglicht. Das Praxissemester böte somit Raum für die Entwicklung eines Selbstkonzepts als künftige Lehrkraft und für die reflexive Förderung der fachspezifischen Herausforderung der Verbindung von Fachdidaktik und Schulpraxis. Für eine Theorie-Praxis-Verbindung soll empirische Sozialforschung im Praxissemester methodisch für fachdidaktische und individuell-kritisch entwickelte Forschungsfragen zugänglich gemacht werden. Professionalisierung wird nicht nur als Entwicklung einer forschenden Grundhaltung durch *Forschendes Lernen* in Praxis verstanden, sondern als *researched-tutored-learning* – also forschungsbegleitend und teilnehmeraktivierendes Lehr-Lernkonzept verstanden (siehe *Abbildung 1*).⁴²

Das Konzept erstreckt sich über drei Fachsemester und bedarf eines fachdidaktischen Studienanteils des ersten Faches von mindestens 10 Semesterwochenstunden im Master of Education. Die Studierenden werden dieser Zeit kontinuierlich von derselben/demselben Universitätslehrenden betreut. Im Masterstudium besuchen die Studierenden ein Vorbereitungsseminar und ein weiteres fachdidaktisches Seminar mit einer Themensetzung, das sich mit aktuellen Forschungsfragen der Geschichtskultur beschäftigt. Hier soll theoretisches Wissen reaktiviert werden und praxisorientierte Vorbereitung – sprich Unterrichtsplanung – im Zentrum stehen.

Im Vorbereitungsseminar werden die Studierenden in die fachdidaktische empirische Forschung eingeführt. Ziel des Vorbereitungsseminars ist es, dass Studierende eine fachdidaktische Fragestellung formulieren, die ihnen im Hinblick auf ihre Beschäftigung mit der geschichtsdidaktischen Theorie wie auf ihre individuellen Erwartungen an das Praxissemester relevant erscheint. Hierzu müssen sie sich geschichtsdidaktische Grundlagen-

⁴² Vgl. Weyland (Anm. 9), S. 35.

theorie aneignen, den Forschungsstand aufarbeiten und ein eigenes Studiendesign entwickeln. Am Ende des Vorbereitungsseminars entwerfen die Studierenden eine Studienskizze, die sie der Praktikumsschule vorstellen, um die Erlaubnis zur Durchführung zu erhalten.⁴³ Erfolgversprechend sind hierbei Projektvorschläge, die sowohl für Studierende als auch für die Schulen Einblicke in Geschichtsunterricht versprechen und einen produktiven Austausch anbahnen.

Im anschließenden Praxissemester an der Schule passen die Studierenden ihre Studienskizzen dem Forschungsfeld und den Möglichkeiten der Schule an oder erweitern diese. Neben der Erhebung von Daten für ihre geschichtsdidaktische Studie haben die Studierenden die Möglichkeit, freiwillig Unterrichtsgestaltung und -planung zu erproben. Es sollte keine quantitativen Auflagen bezüglich der Anzahl der zu absolvierenden eigenen Unterrichtsstunden geben, um die Gelegenheit zu eröffnen, sich unter Anleitung von Mentor*innen in der Geschichtslehrer*innenrolle zu versuchen und Erfahrungen zu sammeln. Den Umfang des eigenständigen Unterrichts bestimmen Studierende gemeinsam mit ihrer/n Mentor*innen. Während dieser Zeit werden sie mindestens einmal von der/dem Universitätslehrenden betreut. Am Ende eines solchen Besuchs steht ein Feedbackgespräch, das vor allem die Entwicklung des professionalisierten Selbstkonzeptes als künftige Geschichtslehrkraft thematisiert. Während des Praxissemesters besuchen die Studierenden ein Begleitseminar an der Universität, welches fachliche Unterstützung im Lernforschungsprojekt und in der Unterrichtsplanung bietet.

Zum Ende des Praxissemesters erfolgen die Auswertung der Erhebungsdaten und die Verfassung eines Forschungsberichts, welcher im folgenden Semester im Reflexions- und Evaluationsseminar zum Praxissemester vorgestellt und diskutiert wird. Hierbei ist nicht relevant, ob es im Forschungsprojekt gelungen ist, besonders exklusive Daten zu generieren. Zentrale Anliegen des Seminars sind die Reflexion der Erfahrungen im Unterricht und beim Studienprojekt, die Rückkoppelung der Praxiser-

⁴³ Die Schulleitung muss das Studienprojekt genehmigen. Die Schüler*innen und Eltern müssen diesem ebenfalls zustimmen. Hierbei gelten strenge Datenschutzrichtlinien wie beispielsweise in Berlin: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/media/Genehmigung_wissenschaftl_Untersuchungen_an_Berliner_Schulen_April-2015.pdf und in Nordrhein-Westfalen: http://www.berufsorientierung-nrw.de/cms/upload/BASS_10--45_Nr.,2.pdf (aufgerufen am 20.01.2020).

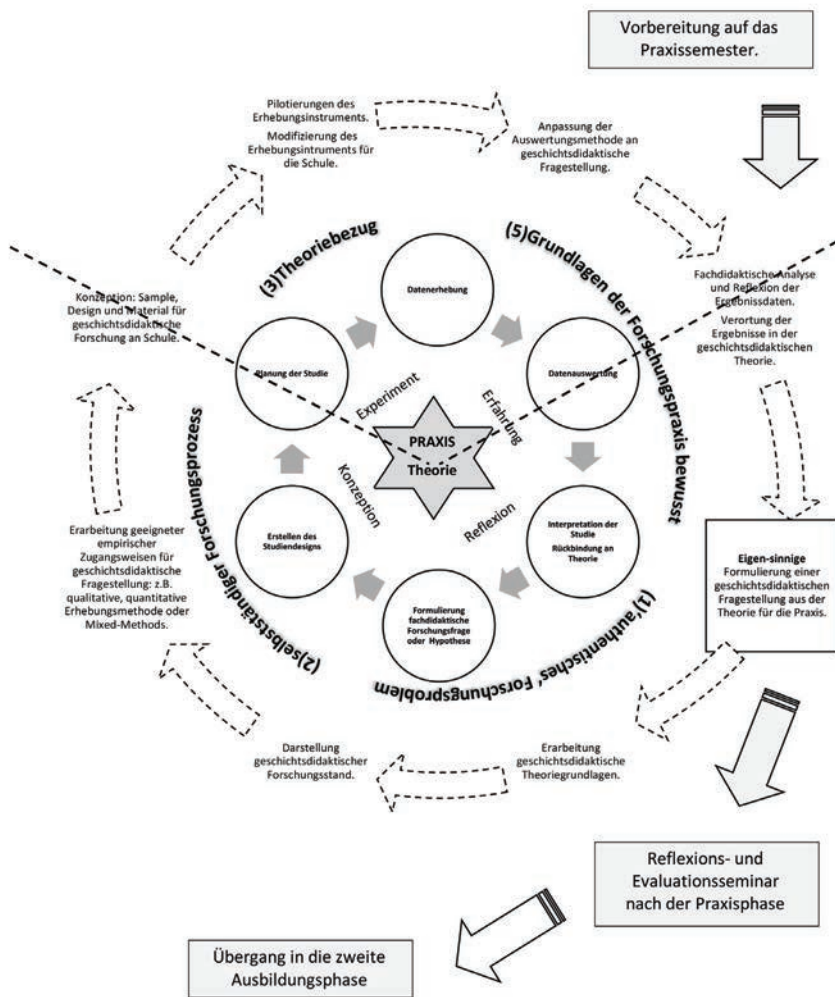
fahrungen an die geschichtsdidaktische Theorie und die Diskussion sowie die Erweiterung der Verbindungsmöglichkeiten von geschichtsdidaktischer Theorie und Schulrealität. Eine Reflexion über die eigene professionelle Entwicklung soll zur Förderung des professionalisierten Selbstkonzepts als künftige Geschichtslehrer*innen beitragen.

Mit diesen Fähigkeiten können Studierende nach dem Studium Herausforderungen der zweiten Ausbildungsphase als Chancen annehmen und einen sogenannten Praxisschock gar nicht erst erleben, da sie bereits in der universitären Ausbildung in der produktiven Verbindung von Theorie und Praxis wie im Aufbau eines qualitativ-professionellen Selbstkonzepts gefördert wurden.

Des Weiteren ermöglicht die forschungsbasierte Annäherung, Geschichtsunterricht auch als eine Institution von Geschichtskultur zu erfassen, da sich bei der Untersuchung der Forschungsfragen, die vor allem durch die kognitive Dimension von Geschichtskultur an der Universität geprägt sind, weitere Dimensionen von Geschichtskultur in die Analyse und Interpretation der Ergebnisse einbinden lassen. Somit kann die Reflexion der eigenen Forschung einen geschichtskulturellen und gesellschaftlichen Bezug enthalten, der über den Geschichtsunterricht hinausgeht und Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft hinterfragt.

Ziel der Praxisphasen ist ein produktiver Austausch der beteiligten Institutionen und eine engere Verzahnung der Zusammenarbeit. Die Überwindung von Konkurrenzdebatten und konstruierten Gegenpositionen kann nicht nur Aufgabe der Studierenden sein. Die beteiligten Institutionen müssen eine Annäherung annehmen und Impulstransfer fördern. Wenn dies nicht gelingt, wird das Praxissemester nur kurzzeitig dazu beitragen, die empfundene Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überwinden, aber langfristig eine weitere Entfremdung begünstigen. Daher sollte der Fokus im Praxissemester nicht allein auf die Praxissemesterstudierenden gelegt werden, sondern auch auf die weiteren Akteur*innen und deren Bemühungen zur qualitativen und produktiven transinstitutionellen Weiterentwicklung der Ausbildung künftiger Geschichtslehrer*innen. Die Maxime darf nicht mehr Praxis für bessere Lehrkräfte lauten, sondern mehr Theorie für die Praxis, um orientierungs- und handlungsfähige Geschichtslehrer*innen auszubilden, die sich als Akteuer*innen der Geschichtskultur verstehen und historisches Denken und Lernen in der Gesellschaft fördern.

Abbildung 1: Konzeptionsvorschlag für Forschendes Lernen im Praxissemester



Mentor*innenqualifizierung im Fach Geschichte als Schlüssel zur Verbesserung universitärer Praxisphasen?

Reflexionen zu einem Pilotprojekt

Seraphin Feuchte/Oliver Plessow

1 Einleitung

Der Ruf nach einer stärkeren Berücksichtigung und damit auch nach einem größeren Anteil von Bezügen zur Praxis in der Lehramtsausbildung ist mittlerweile topisch. Bildungspolitik wie Medien werden nicht müde, entsprechende Forderungen an die akademischen Ausbildungsinstitutionen zu richten, und dies ganz unbeschadet des Umstands, dass diese Phasen über die Jahrzehnte bereits markant an Bedeutung gewonnen haben. Praxissemester haben sich flächendeckend durchgesetzt,¹ und selbst dort, wo

¹ Für einen Überblick vgl. Immanuel Ulrich u. a.: Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In: Ders. u. a. (Hrsg.): Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende. Wiesbaden 2020 (Edition ZfE), S. 1–66, hier S.4–5, Tabelle 1. Für die medial verbreitete Forderung nach mehr Praxisanteilen im Lehramtsstudium beispielhaft: Gegen den Lehrermangel: Experten fordern neue Lehrerausbildung – samt Verbeamtung schon von Lehramts-Studierenden, abrufbar unter: www.news4teachers.de/2019/12/mittel-gegen-den-lehrermangel-experten-fordern-neue-lehrerausbildung-samt-verbeamtung-schon-von-lehramtsstudierenden/ (aufgerufen am 29.06.2020); Matthias Brodkorb/Katja Koch/Klaus Zierer: Verbeamtung schon im Studium. Zukünftige Lehrer sollten an einer Akademie ausgebildet werden – und von Anfang an unterrichten. In: Die Zeit (Nr. 52) vom 12.12.2019 (Onlineversion <http://www.zeit.de/2019/52/lehrer-beamtenstatus-ausbildung-akademie-unterricht>, aufgerufen am 30.06.2020).

andere Wege beschrritten wurden, erhalten Praxisphasen im Lehramtsstudium ein besonderes Gewicht.

Gleichzeitig sind die Stimmen gerade aus der akademischen Erforschung von Bildungsprozessen Legion, welche darlegen, dass Praxiserfahrung nicht zwingend zu kompetentem Lehrendenhandeln führt – zumindest wenn sie nicht gut begleitet wird. Unübersehbar sind die empirisch gesättigten Hinweise darauf, dass der unangeleitete ‚Sprung ins kalte Wasser‘ Reflexion unterbindet, Fehlern Vorschub leistet und Alltagsroutinen jenseits ihrer pädagogisch-didaktischen Sinnhaftigkeit verfestigt.² Angemahnt wird daher eine qualifizierte, forschungsnah und mithin wissenschaftlich-universitäre Begleitung, die neben den allgemeinpädagogischen Beobachtungshorizonten gerade auch fachlichen Aspekten die notwendige Aufmerksamkeit schenkt.³ In der Tat gelten gut betreute Praxisphasen als zen-

² Vgl. etwa Alexander Gröschner/Tina Hascher: Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Marius Harring/Carsten Rohlf/Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster/New York 2019, S. 652–664, hier S. 655f.; Christian Reintjes/Gabriele Bellenberg/Grit im Brahm: Editorial: Mentoring und Coaching als bedeutsame Lerngelegenheiten zur Professionalisierung. In: Dies. (Hrsg.): Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Münster/New York 2018 (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Bd. 3), S. 7–19, hier S. 9f., sowie mit einem geschichtsdidaktischen Fokus auf Praxissemester Christoph Wilfert/Holger Thünemann: Subjektive Theorien Geschichtsstudierender vor und nach dem Praxissemester. Zum Verhältnis geschichtsdidaktischen Theorie- und unterrichtspraktischen Erfahrungswissens. In: Michaela Artmann u. a. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn 2018, S. 203–220, hier S. 209, 217.

³ Für die Bedeutsamkeit von Praxisphasen für die Ausbildung von Fachlichkeitsvorstellungen siehe jetzt Emanuel Nestler u. a.: Praxisphasen als Räume der Konstruktion von Fachlichkeit. In: Tobias Leonhard/Petra Herzmann/Julia Košinár (Hrsg.): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege schul- und berufspraktischer Studien. Münster/New York 2020 (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Bd. 5) (im Druck). Für die Geschichtsdidaktik hat etwa Michael Sauer mehrfach darauf hingewiesen, dass die Qualität der Praxisphasen maßgeblich von der didaktischen Nachbereitung und Betreuung abhängt: Michael Sauer: Die Ausbildung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. 2017, Bd. 2, S. 349–369, hier S. 366; Michael Sauer: Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Einführung in das Tagungsthema. In: Susanne Popp u. a. (Hrsg.): Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern: Nationale und internationale Perspektiven: 19. Zweijahrestagung der

traler Bestandteil des wissenschaftlich fundierten Lehramtsstudiums – zum einen, weil das universitär erworbene Verständnis für Lehrprozesse erstmals in eigenen Unterrichtshandlungen erprobt und angewendet werden kann, und zum anderen, weil sich hier unter Anleitung Raum für die fachdidaktische Reflexion der ersten Unterrichtsversuche eröffnet.⁴

Neben den Bildungswissenschaften sind auf universitärer Seite mithin vor allem den Fachdidaktiken die Ausgestaltung dieser Phasen übertragen. Dementsprechend ist die Geschichtsdidaktik an allen Standorten normalerweise eng in die Ausgestaltung von Praxisphasen für angehende Geschichtslehrkräfte involviert.⁵ Zudem begleitet sie diese inzwischen durch eine Forschungstätigkeit, wie sie auch diesen Sammelband durchdringt und in einer zunehmenden Zahl empirischer Studien zum Ausdruck kommt.⁶

Dass die Sorge um eine angemessene Ausgestaltung von Praxisphasen zum Gegenstand staatlicher Förderung und wissenschaftlicher Projektforschung wird, dürfte in diesem Kontext nicht überraschen. Große Förderprogramme wie die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ von Bund und Ländern in Deutschland betonen ihre Bedeutung und unterstützen entsprechende Vorhaben. In Mecklenburg-Vorpommern sind die Maßnahmen der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ in einem großen Verbundprojekt ‚Lehren in MV‘ zusammengefasst, das neben der Ausgestaltung von Inklusion namentlich der Ausgestaltung der Praxisphasen besondere Aufmerksam-

Konferenz für Geschichtsdidaktik. Göttingen 2013, S. 19–38, hier S. 23.

⁴ Vgl. etwa Annelies Kreis/Fritz C. Staub: Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum – Eine quasiexperimentelle Interventionsstudie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14 (2011) 1, S. 61–83, hier S. 62; Jürgen Budde: Professionalisierung und Differenzkonstruktionen im Lehramtsstudium durch begleitete Praktika. Möglichkeiten – Notwendigkeiten – Grenzen. In: Sebastian Barsch/Nina Glutsch/Mona Massumi (Hrsg.): Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis. LehrerInnenbildung gestalten. Münster 2017, S. 34–50, hier S. 46f.

⁵ Dies ist nicht so selbstverständlich, wie man denken könnte, weil sich die Geschichtsdidaktik seit ihrer Konstituierung als akademische Disziplin eben nicht auf die Rolle als Schulfach-Begleitwissenschaft reduzieren lässt, sondern sich als die Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft begreift, siehe etwa Lars Deile: Didaktik der Geschichte, Version: 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte (27.01.2014), http://docupedia.de/zg/deile_didaktik_v1_de_2014 bzw. DOI: <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.232.v1> (aufgerufen am 17.06.2020).

⁶ Vgl. Wilfert/Thünemann (Anm. 2), S. 204.

keit schenkt.⁷ Motiviert war dies nicht zuletzt durch die in der Frühphase des Projekts empirisch untermauerte Wahrnehmung, dass die Verknüpfung von universitär erworbenen Fachdidaktik-Kenntnissen mit der Schulpraxis in Mecklenburg-Vorpommern verbesserungswürdig sei und Studierende sich auch im nordöstlichsten Bundesland mehr Unterstützung in den Praxisphasen wünschten.⁸ Im Zuge der Beantragung des Verbundprojekts rückte dabei eine bislang weitgehend vernachlässigte Gruppe von Akteur*innen stärker in den Fokus, nämlich diejenigen Lehrkräfte, die an der Schnittstelle von Schule und Universität (in erster Linie) Studierende bei ihren ersten Praxisversuchen und (in zweiter Linie) auch frisch aus dem Studium kommende Referendar*innen betreuen. Angesichts des Mangels an fachspezifischen Fortbildungen für Mentor*innen im Flächenland Mecklenburg-Vorpommern und getragen von dem Wunsch, die unterschiedlichen Phasen der Lehrkräfteausbildung weiter zu verzahnen, gewann die Idee Kontur, ein ganzes Teilprojekt des Verbundprojekts dem Vorhaben von deren zielgerichteter Aus- und Weiterbildung zu widmen.⁹ Ganz im Sin-

⁷ ‚Lehren in M-V‘: Abschlussbericht, Rostock 2019, S. 14. Maßgeblich sind ferner die jährlichen Berichte des ZLB: ‚Lehren in M-V‘: Inhalte der Ersten Förderphase. Rostock 2019; ‚Lehren in M-V‘: Verbundantrag der Lehrer*innenbildenden Hochschulen Mecklenburg-Vorpommerns. Rostock 2018; ‚Lehren in M-V‘: Ergebnisbericht 2017. Rostock 2018; ‚Lehren in M-V‘: Jahresbericht 2016. Rostock 2017; ‚Lehren in M-V‘: Zwischenstand 2016. Rostock 2017. Siehe dazu auch die Homepage des Projektbereichs Mentor*innenqualifizierung, abrufbar unter <https://www.zlb.uni-rostock.de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung/projektbereiche/mentorinnenqualifizierung/> (aufgerufen am 14.01.2020).

⁸ Arne Koevel/Christina Köpp/Friedemann W. Nerdinger: Praxisphasen im Lehramtsstudium in Mecklenburg-Vorpommern. Eine Befragung von Praktikumsverantwortlichen im Rahmen des Verbundprojekts ‚Lehren in M-V‘. Rostock 2017, S. 78–80.

⁹ Vgl. dazu die Leitpublikationen des Projektbereichs ‚Mentor*innenqualifizierung‘: Nestler u. a. (Anm. 3); Isolde Malmberg/Emmanuel Nestler/Maximilian Piotraschke: Mentor*innenqualifizierung aus fachdidaktischer Perspektive gestalten: Kooperative Entwicklung und Umsetzung eines Curriculums. In: Journal für LehrerInnenbildung 18 (2018) 4, S. 46–50, hier S. 47. Siehe jetzt auch Isolde Malmberg/Emanuel Nestler/Carolin Retzlaff-Fürst: Qualitäten der Mentor*innenqualifizierung M-V. Eine Design Based Research Studie zu einem Lernbegleitungsprogramm an der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule. In: Florian Hesse/Will Lütgert (Hrsg.): Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2020, S. 81–106, hier insb. S. 81f. Bislang gibt es lediglich eine Veranstaltung des IQ-MV (Institut für Qualitätsentwicklung), die Mentor*innen von Re-

ne eines ‚Training of Trainers‘ nahm das landesweite Teilprojekt ‚Mentor*innenqualifizierung‘ 2016 seine Arbeit auf. Seit dem Schuljahr 2019/20 (dem Beginn der zweiten Projekt-Förderperiode) ist auch das Fach Geschichte in das Programm der Mentor*innenqualifizierung eingebunden. Die Betreuung übernahm die Fachdidaktik Geschichte an der Universität Rostock; als Besonderheit auch innerhalb des Teilprojekts geschieht dies in enger Abstimmung mit dem ebenfalls hinzugekommenen Fach Sozialkunde, was sich hinsichtlich einer langjährigen Kooperation der Rostocker Professur für Geschichtsdidaktik und der Arbeitsstelle Politische Bildung anbot.

Im Rahmen dieses Beitrages soll nun dieses neue Projekt der Mentor*innenqualifizierung im Fach Geschichte vorgestellt und gezeigt werden, mit welchen Mitteln es zu einer Verbesserung der Begleitung von Praxisphasen im Lehramt im Land beitragen will. Zu reflektieren ist dabei, welche Rolle Mentor*innenqualifizierung im Fach Geschichte als Schlüssel zur Verbesserung universitärer Praxisphasen und damit der Lehrkräfteausbildung insgesamt spielen kann. Dementsprechend ist unter besonderer Berücksichtigung der besonderen Konstellation – die zu einem bestehenden Projekt hinzutretende Aufnahme des Fachs Geschichte, dies eng verwoben mit dem Fach Sozialkunde – zunächst zu zeigen, welche Zielsetzungen das Projekt verfolgt und welche Instrumente es sich dabei bedient. In einem zweiten Schritt sollen durch eine Reflexion der ersten Erfahrungen neben den Chancen auch die Herausforderungen, die mit der Einführung einer solchen Maßnahme verbunden werden können, zur Sprache kommen. Zu problematisieren ist unter anderem, was es heißt, in einem Flächenland eine Mentor*innenqualifizierung für Geschichtslehrkräfte zu gestalten, die digitalisierte Anteile enthält beziehungsweise pandemiebedingt enthalten muss. Voranzustellen sind all dem zwei Abschnitte: zum einen ein Abschnitt, der die besonderen Rahmenbedingungen für die Lehrkräfteausbildung im Fach Geschichte skizziert, – denn der Föderalismus in der Bundesrepublik Deutschland führt dazu, dass Maßnahmen sich nur in einem jeweils ganz eigenen schul- und universitätsorganisatorischen Bedingungsgefüge entfalten können – und zum anderen ein Abschnitt, der unter Ein-

ferendar*innen auf organisatorische Abläufe in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung vorbereitet, jedoch keine fachdidaktischen Anforderungen thematisiert, vgl. Koevel/Köpp/Nerdinger (Anm. 8), S. 48.

beziehung des bestehenden Faches fachübergreifend wie fachspezifisch die Bedeutung von betreuenden Schullehrkräften, d. h. Mentor*innen für den Lehramts-Bildungsprozess, reflektiert.

2 Föderalismusbedingte Rahmenbedingungen – zu Eigentümlichkeiten von Schule und Lehrkräftebildung in Mecklenburg-Vorpommern

Die föderalismusbedingte Heterogenität des Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland äußert sich im Hinblick auf die Frageperspektive dieses Bandes und dieses Beitrags unter anderem in unterschiedlichen Ausprägungen des gegliederten Schulsystems, in der Frage nach der Eigenständigkeit eines Schulfachs ‚Geschichte‘ beziehungsweise seines Aufgehens in einem Fächerverbund/Verbundfach¹⁰ oder auch im Ausbildungssystem für das Lehramt (Universität vs. Pädagogische Hochschule, einstufige oder zweistufige – B.A./M.Ed. – erste Phase usw.). In Mecklenburg-Vorpommern ist das allgemeinbildende Schulsystem im Anschluss an die vierjährige Grundschule zweizügig (‚Gymnasium‘/, Regionale Schule‘); die Umstellung erfolgte ab dem Schuljahr 2002/2003.¹¹ In der Mittelstufe wird Geschichte bislang als eigenständiges Unterrichtsfach unterrichtet. Dabei setzt das Fach in Klasse 6 zweistündig an und wird mit Ausnahme einer Klassenstufe (einstündig in Klasse 7 in der Regionalen Schule, in Klas-

¹⁰ Ein Überblick über die Situation vor fünf Jahren (Stand: Frühsommer 2015) findet sich bei Astrid Schwabe: Fächertübergreifendes und fächerverbindendes historisches Lernen und Lehren. Einführung. In: Charlotte Bühl-Gramer u. a. (Hrsg.): Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen. Göttingen 2016 (Beihefte der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 12), S. 121–130. Auf die in der Literatur bisweilen anzutreffende Differenzierung der Begrifflichkeiten ‚Fächerverbund‘, ‚Verbundfach‘, ‚Integrationsfach‘ sei hier nur cursorisch verwiesen.

¹¹ Ein schematischer Überblick bietet der Onlineauftritt des mecklenburg-vorpommerschen Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, <http://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Bildung/Schule/Schulsystem-im-Überblick/> (aufgerufen am 01.06.2020). Zur Einführung des Systems siehe Jens Ridderbusch: Deutschland auf dem Weg zum zweigliedrigen Schulsystem. Transfer- und Lernprozesse in der Bildungspolitik. Wiesbaden 2019, S. 112.

se 9 im Gymnasium) bis zur zehnten Klasse geführt.¹² Rechnet man dreißig reale Beschulungswochen im Jahr, kommt man auf 270 Stunden Geschichtsunterricht in der Mittelstufe. Für diese gelten noch immer die Rahmenpläne von 2002 mit ihrem unspezifisch-allgemeinen, die disziplinäre Diskussion nicht spiegelnden Kompetenzmodell.¹³ Allerdings hat aktuell gerade ein Überarbeitungsprozess eingesetzt. Seitens der Bildungspolitik wird in diesem Zusammenhang darauf gedrungen, in der Orientierungsstufe (Klasse 5/6) ein Verbundfach Gesellschaftskunde einzuführen, ohne dass bislang ausgemacht ist, was das für den Geschichtsunterricht und seinen Anteil daran bedeutet. In der gymnasialen Oberstufe gibt es zu all dem schon seit Längerem ein Verbundfach ‚Geschichte und Politische Bildung‘, das erst jüngst (2019) einer Lehrplanrevision unterzogen wurde.

Die Lehramtsstudiengänge sind seit 2012 modularisiert, schließen aber weiterhin mit dem Staatsexamen ab und folgen also nicht dem Bachelor-Master-System. Sie sind nach dem Schulformprinzip organisiert – das Fach ‚Geschichte‘ kann mithin im Rahmen zweier unterschiedlicher zehnstemtriger Zweifach-Regelstudiengänge à 300 ECTS mit dem Ziel Lehramt Gymnasium oder Lehramt Regionale Schule studiert werden (zwei Fächer à 105 Leistungspunkte im Lehramt Gymnasium beziehungsweise à 90 Leistungspunkte im Lehramt Regionale Schule, entsprechend 30 beziehungsweise 60 Leistungspunkte in den Bildungswissenschaften; 15 Leistungspunkte pro Fachdidaktik einschließlich eines weiteren Praktikumsanteils; 15 Leistungspunkte für ein je dreiwöchiges Sozial- und Orientierungspraktikum sowie ein neunwöchiges Hauptpraktikum;¹⁴ 15 Leistungspunkte für

¹² Verordnung über die Stundentafeln an den allgemein bildenden Schulen (Stundentafelverordnung – StdTafVO M-V) vom 05.09.2002, Mitteilungsblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur 12 (2002) 9, S. 480, 485.

¹³ Mit ihrer zentralen ‚Handlungskompetenz‘, um die herum eine ‚Selbstkompetenz‘, eine ‚Sozialkompetenz‘, eine ‚Methodenkompetenz‘ und eine ‚Sachkompetenz‘ gruppiert werden (siehe etwa Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan Gymnasium, Integrierte Gesamtschule. Jahrgangsstufen 7–10. Schwerin 2002, S. 4f.), gehört das Modell zu jenen, die besonders stark in die fachdidaktische Kritik geraten sind, vgl. Michele Barricelli/Peter Gautschi/Andreas Körber: Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. 2012 (Forum historisches Lernen), S. 207–235, hier S. 209.

¹⁴ Eine ausführliche, in theoretische Reflexionen eingebettete Darstellung der Praxisphasen im mecklenburg-vorpommerschen Lehrerbildungssystem bieten Koe-

eine Abschlussarbeit); auch eine Kombination mit dem Lehramt Sonderpädagogik ist möglich.¹⁵ Das Grundschullehramt kennt historische Anteile am Sachunterricht, aktuell läuft die einschlägige Ausbildung der entsprechenden Lehrkräfte aber separat. Ein Lehramtsstudium der Geschichte kann derzeit (2020) an den beiden Universitäten Rostock und Greifswald absolviert werden.¹⁶

Mecklenburg-Vorpommern kennt kein Praxissemester, dafür tritt neben die genannten Blockpraktika je Fach noch eine fachlich ausgerichtete einsemestrige ‚Schulpraktische Übung‘ (SPÜ), deren Ausgestaltung vollständig in den Händen der Fächer oder genauer der bei ihnen angesiedelten Fachdidaktiken liegt.¹⁷ Ihre Ausformung variiert nicht zuletzt infolge von Personalkapazitäten von Fach zu Fach, gesetzlich vorgegeben ist allerdings eine Größe von maximal fünf Teilnehmenden. Im Fach Geschichte bleibt dabei an beiden Standorten die Lerngruppe zusammen und betrachtet gemeinsam die von einzelnen Übungsteilnehmenden gehaltene Schulstunde.¹⁸ In Greifswald wie in Rostock sind die SPÜ im Studienverlauf mittig in der Abfolge der fachdidaktischen Module situiert. Zumindest was die Bearbeitung der Berichte betrifft, sind überdies die konzeptionell sonst allgemein-didaktisch angelegten Hauptpraktika fachdidaktisch flankiert – von einer intensiven Betreuung kann angesichts einer meist nur sporadischen Kommunikation zwischen den Beteiligten nicht gesprochen werden; zu Besuchen der Praktikant*innen beziehungsweise zu einem Austausch mit den Mentor*innen kommt es im Zuge von Hauptpraktika meist nicht. Wie in anderen Bundesländern lernen Praktikant*innen vor allem stark nachgefragte (und ohne KFZ erreichbare) Schulen in der Nähe der Universitätsstandorte kennen, während Referendar*innen auch auf den ländlichen Raum verteilt

vel/Köpp/Nerdinger (Anm. 8), S. 13–15.

¹⁵ Das Lehrerbildungsgesetz 2014 (LehbildG M-V) bildet im Zusammenspiel mit einer Vielzahl von Studien-, Prüfungs- und Praktikumsordnungen der Universitäten und dem Landeshochschulgesetz 2011 (LHG M-V) die gesetzliche Grundlage für die Umsetzung der Lehrerbildung.

¹⁶ In Rostock gibt es seit dem Wintersemester 2014/15 eine vom Mitautor Oliver Plessow besetzte geschichtsdidaktische Professur, während in Greifswald eine Arbeitsstelle existiert, die von Martin Buchsteiner geleitet wird, der ebenfalls als Mitautor in diesem Sammelband mit einem Beitrag vertreten ist.

¹⁷ Vgl. Koevel/Köpp/Nerdinger (Anm. 8), S. 14, 31.

¹⁸ Zu Greifswald siehe den Beitrag von Jan Scheller, Martin Buchsteiner und Stefan Walter in diesem Band.

werden. Eine Ausweitung von Praktikumskapazitäten, wie es ein Praxissemester erforderlich machte, wäre folglich mit großen organisatorischen Herausforderungen verbunden.

Obschon dieser Band universitäre (,erste‘) Praxisphasen fokussiert, ist es notwendig, im Rahmen dieses Beitrages auch knapp die Ausgestaltung der zweiten Phase der Ausbildung (,Referendariat‘) mit in den Blick zu nehmen – dies nicht zuletzt, weil die Maßnahmen innerhalb des Verbundprojekts ,Lehren in MV‘ diese zunehmend einbeziehen sollen. Der Vorbereitungsdienst dauert in Mecklenburg-Vorpommern derzeit in der Regel achtzehn Monate, wird aber im Falle einer ,Doppelqualifikation‘ (d. h. einer Ergänzung der gymnasialen Lehrbefugnis um die für die Regionalschule beziehungsweise der gymnasialen oder der Regionalschul-Lehrbefugnis um die für die Grundschule) auf 24 Monate verlängert.

Im Verhältnis zur Situation in anderen Bundesländern ist das Gewicht der Fachlichkeit im Vorbereitungsdienst in Mecklenburg-Vorpommern stark zurückgenommen. Dies steht in Zusammenhang mit der Zentrierung der Lehramtsausbildung der zweiten Phase auf das ein Bestandteil des Bildungsministeriums bildende Institut für Qualitätsentwicklung (IQ–MV) 2009, die eine vorgängige dezentrale Struktur mit vier zum Teil universitätsnahen, in einem Landesinstitut (,L.I.S.A.‘) vereinten Regionalinstituten in Greifswald, Neubrandenburg, Rostock und Schwerin ablöste. Zu berücksichtigen ist allerdings die Arbeit des universitätsnahen landesweiten Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung (,ZLB‘), das an der (beabsichtigten) zunehmenden Vernetzung der Phasen beteiligt ist, unter dessen Dach sich auch die universitären Fachdidaktiken in einer Arbeitsgruppe austauschen und unter dessen Ägide auch die Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung fallen. Obwohl es zwischen den Fachdidaktiken und den für die Durchführung des Referendariats Verantwortlichen (vor allen den Fachleiter*innen) immer wieder punktuelle Kooperationen gibt, beklagen die Beteiligten vielfach das weitgehende Fehlen nachhaltiger und strukturierter Verknüpfungen zwischen der ersten und der zweiten Phase der Lehramtsausbildung.¹⁹ Das in anderen Bundesländern verbreitete System der ,Schools of Education‘ kennt Mecklenburg-Vorpommern bislang nicht.

¹⁹ Siehe etwa die Befragungen bei Koevel/Köpp/Nerdinger (Anm. 8), S. 78f.

So gibt es in diesem stärker zentrierten System der zweiten Phase der Lehramtsausbildung weiterhin Fachseminargruppen und (meist nebenamtliche) Fachleiter*innen, deren Einfluss auf die Ausbildung wird aber strukturell vergleichsweise wenig gewürdigt. Die Zahl der Pflichtbesuche ist auf zwei reduziert, Beratungsmöglichkeiten zu Lehrproben sind erschwert, einen Anteil an der Benotung haben sie nicht (mehr).²⁰ Dafür kommt den Mentor*innen der Referendar*innen an den Schulen eine herausragende Bedeutung zu, weshalb es das Ziel der hier vorgestellten Maßnahme ist, auch diese Fokusgruppe mit den Fortbildungsangeboten zu erreichen und nicht nur die mit Praktikant*innen der ersten Phase Arbeitenden.

Um die Gesamtsituation zu verstehen, ist es notwendig, sich zudem vor Augen zu führen, dass die Bevölkerungszahl im Flächenland Mecklenburg-Vorpommern stetig abnimmt, das Bildungssystem unter einem starken Finanzierungsdruck steht, es einen akuten Lehrkräftemangel gibt und Seiteneinstiege angesichts offener Stellen ein verbreitetes Phänomen darstellen. Trotz der demographischen prognostizierten Bevölkerungsabnahme ist für das Bundesland mittelfristig ein steigender Bedarf an Geschichtslehrkräften absehbar. Gemäß Lehrerbedarfsstatistik wird das Fach bis 2030 ein priorisiertes Bedarfsfach,²¹ worauf die Universitäten schon heute zu reagieren haben. Veränderungen der Lehrerbildung sind angesichts der Vielzahl von beteiligten Institutionen und der finanziellen Hürden jedoch enge Grenzen gesetzt,²² wenn nicht – was gerade bildungspolitisch und bildungsadministrativ zu weiteren Lasten der Fachlichkeit vorangetrieben wird – Verbundfächer ohne analoge disziplinäre Bezugsdisziplinen in den Universitäten im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich zur Norm werden und Lehrkräfte ohne entsprechende Kenntnisse de facto systematisch fachfremd eingesetzt werden.

²⁰ Ausgerechnet die aktuelle Pandemiekrise hat insofern zu einer gewissen Aufwertung der Fachlichkeit geführt, als angesichts der Schulschließungen nun Kolloquien unter Beteiligung der Fachleiter*innen die Lehrproben ersetzen. Zudem fungieren Fachleiter*innen häufig als bestellte Vorsitzende bei zweiten Staatsprüfungen.

²¹ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Personalbedarfsentwicklung 2016–2030 an öffentlichen allgemein bildenden und beruflichen Schulen. Schwerin 2015, S. 17, 19.

²² Siehe auch schon die Analyse zu Beginn des Projekts ‚Lehren in M-V‘ 2017, Koevel/Köpp/Nerdinger (Anm. 8), S. 24f.

3 Mentor*innenqualifizierung als Instrument der Verbesserung von Praxisphasen

Ist die Entscheidung, die Qualifizierung von Mentor*innen zu einer Schwerpunktinitiative des Verbundprojekts ‚Lehren in M-V‘ zu machen, durch die besonderen Bedingungen in Mecklenburg-Vorpommern motiviert, fügt sie sich doch gut in eine allgemeine Tendenz der an der Lehramtsausbildung beteiligten Wissenschaften ein, das Handeln der betreuenden Lehrkräfte stärker zu verfolgen.²³ Dass sich Praxisphasen während der Lehramtsausbildung aufwerten lassen, indem Mentor*innen durch ein Weiterbildungsprogramm für die Betreuung von Praktika und Referendariat sensibilisiert werden, ist anderswo schon vermerkt.²⁴ Der Einfluss von Mentor*innen auf Professionalisierungsbiographien angehender Lehrkräfte ist aus allgemein bildungswissenschaftlicher wie aus geschichtsdidaktischer Sicht unverkennbar. Gleichwohl verfügen nicht alle Lehrkräfte über die Fähigkeit, ihr eigenes Handeln reflektieren zu können,²⁵ was sich hinderlich auf die Mentor*innen-Tätigkeit auswirken kann.

Inzwischen mehren sich die empirisch validierten Hinweise, dass fortgebildete Mentor*innen Studierende in den Praxisphasen zielgerichteter unterstützen und Studierende so einen höheren Lernerfolg erzielen.²⁶

²³ Vgl. zur Forschungslage die Forschungssynopsen bei Ulrich u. a. (Anm. 1), S. 46f., und Gröschner/Hascher (Anm. 2), S. 657f.; im Weiteren etwa Andrea Gergen: Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit. In: Maria Degeling u. a. (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn 2019, S. 329–339, hier insb. S. 329; Reintjes/Bellenberg/im Brahm (Anm. 2), S. 11–17 (mit einem Überblick über die weiteren im Sammelband vereinten Beiträge); Tina Hascher: Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung, In: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2. Aufl. Münster 2014, S. 542–571, hier S. 559f.

²⁴ Siehe etwa Gröschner/Hascher (Anm. 2), S. 658; Samuel Krattenmacher: Planlos durchs Praktikum? Zielorientierter Kompetenzerwerb in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen. Leverkusen 2014, hier S. 11, 176f.

²⁵ Für die Geschichtsdidaktik siehe Sebastian Barsch/Mona Massumi: Vielfalt „lernen“? Praxisphasen für eine inklusive Lehrer*innenbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung 17 (2017) 2, S. 28–32, hier S. 28f.

²⁶ Vgl. Kreis/Staub (Anm. 4), S. 61; Katharina Futter: Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende

Brigitte Lion und Isolde Malmberg hoben schon 2014 die hohe pädagogische Bedeutung von Mentor*innen für den Erfolg der Praxisphasen hervor.²⁷ Annelies Kreis und Fritz Staub beschreiben in ihrer Interventionsstudie über ko-konstruktiv begleitete Praktika, dass sich im Zusammenhang mit dem Mentoring nicht nur der Lernerfolg der Mentees erhöhen lasse, sondern auch auf Seiten der Mentor*innen zu positiven Effekten führe. Speziell für die Betreuung von Praxisphasen verfügten qualifizierte Mentor*innen demnach über ein gewachsenes eigenes Handlungsrepertoire, über eine stärkere Selbstreflexion und über eine variabelere Unterrichtsgestaltung.²⁸ In diesem Zusammenhang weist Katharina Litten in ihrer Dissertation über Planungsprozesse für den Geschichtsunterricht darauf hin, dass Mentor*innen der zweiten Phase der Lehrerbildung oftmals nur unzureichend für die Ausübung dieser verantwortungsvollen Tätigkeit qualifiziert würden.²⁹

Mentor*innen fungieren in den Praxisphasen aber nicht nur als erste Ansprechperson und ‚Wächter‘ über die Einhaltung geschichtsdidaktischer Standards in den Unterrichtsversuchen. Auch ist es den Mentor*innen möglich, eine intensivere Bindung zu den Mentees aufzubauen, als dies beispielsweise in einer geschichtsdidaktischen Vorlesung möglich wäre.³⁰ Somit liegt ein Schwerpunkt der Mentor*innen-Tätigkeit in der individuellen

und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen. Bad Heilbrunn 2017, S. 104.

²⁷ Isolde Malmberg/Brigitte Lion: Begleitung an der Schnittstelle: Die MentorInnen im Lehramtsstudium der mdw: Aufgaben, Rollen, Selbstverständnis. In: Ilse Schrittmesser u. a. (Hrsg.): *Zauberformel Praxis? Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der Lehrerinnenbildung*. Wien 2014, S. 195–208, hier S. 197f.

²⁸ Kreis/Staub (Anm. 4), S. 61, 78–80.

²⁹ Katharina Litten: *Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen*. Göttingen 2017 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 14), S. 162. Siehe dazu auch die etwas ältere fachübergreifende Untersuchung von Alexander Gröschner/Juliane Häusler: Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In: Karl-Heinz Arnold/Alexander Gröschner/Tina Hascher (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster/New York 2014, S. 315–333, hier S. 327.

³⁰ Vgl. Helene Albers/Felix Hinz: *Begleitung während der Praxisphasen*. In: dies. u. a. (Hrsg.): *Schulpraktika im Fach Geschichte betreuen: Konzeption und Reflexion fachdidaktischer Lehrveranstaltungen*. Frankfurt a. M. 2018, S. 23–30, hier S. 27f.

Beratung der Mentees,³¹ etwa in Form einer Unterrichtsvorbesprechung, in einem Nachgespräch oder in einem regelmäßigen Austausch über persönliche Reflexionsschwerpunkte während der Praxisphase.

Die Erfahrungen aus der ersten Förderphase der Mentor*innenqualifizierung, wie sie sich in den ersten Begleitstudien zu den Maßnahmen im Rahmen des Projekts ‚Lehren in M-V‘ spiegeln, bestätigen den grundsätzlichen Eindruck vom Potenzial von Weiterbildungen für Lehrkräfte, die Studierende oder Referendar*innen betreuen. Zumindest die beteiligten Mentor*innen wiesen dem Format eine hohe Wertigkeit zu.³² Zwar treten in diesen Begleitstudien auch die Hürden hervor, die mit der Qualifizierung von Mentor*innen verknüpft sind, empirisch offen muss aber jenseits der punktuellen Beobachtungen zur Situation in anderen Ländern und an anderen Standorten vorerst bleiben, inwieweit die Fortbildungsmaßnahmen in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern Geschichte und Sozialkunde unter den besonderen Bedingungen Mecklenburg-Vorpommerns noch einmal besondere Herausforderungen stellen.

4 Mentor*innenqualifizierung Geschichte – eine Maßnahme im Rahmen des Verbundprojektes ‚Lehren in M-V‘

Für die Operationalisierung eines solchen Maßnahmenkonzeptes bietet das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderte Verbundprojekt ‚Lehren in M-V‘ den nötigen personellen wie logistischen Spielraum. Das Projekt bündelt erstmals die Bestrebungen aller lehrerbildenden Standorte (Universitäten in Rostock und Greifswald, Hochschule für Musik und Theater Rostock sowie die Hochschule Neubrandenburg) und des ZLB zur Optimierung der Lehramtsausbildung. In die Mentor*innenqualifizierung sind inzwischen neben der Geschichtsdidaktik und der Sozialkunde die Fachdidaktiken Berufspädagogik, Biologie, Deutsch/Schulpädagogik, Mathematik, Musik und Physik involviert.³³

³¹ Vgl. Stefanie Schnebel: Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung: Studien zur Gestaltung unterschiedlicher Formen von Lernbegleitung durch Lehrpersonen. Bad Heilbrunn 2019, S. 26.

³² Vgl. Malmberg/Nestler/Retzlaff-Fürst (Anm. 9), S. 87.

³³ Das Verbundprojekt umfasst neben der Mentor*innenqualifizierung die Bereiche ‚Re-

Seit der ersten Förderperiode (2016–2019) stehen dem Mentoring-Projekt sechs halbe fachdidaktische Qualifikationsstellen (E13) zur Verfügung, die sich auf die beteiligten Fächer und Standorte verteilen.³⁴ Die den Fachdidaktiken zugeordneten Nachwuchswissenschaftler*innen führen die Mentoring-Programme durch, sind Ansprechpartner*innen der Mentor*innen, beteiligen sich an der Erarbeitung eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses von Mentoring und übernehmen Aufgaben im Bereich der Selbstverwaltung des Projektbereiches³⁵ (etwa Öffentlichkeitsarbeit und Anwerbung von Fach-Mentor*innen, Tagungsorganisation, Homepagebetreuung sowie bereichsspezifische Forschung). Projektleiter*innen sind die beteiligten Hochschullehrer*innen. Der engen Kooperation der Fächer Geschichte und Sozialkunde im Fachmentoring und den logistischen wie administrativen Schnittmengen Rechnung tragend, teilen sich die beiden Fachdidaktiken seit ihrem Hinzukommen zum Projekt 2019 eine wissenschaftliche Qualifizierungsstelle, die am Historischen Institut der Universität Rostock angesiedelt ist. Die Stelle ist mit einer Person besetzt, die beide Fächer studiert hat (dem Mitautor Seraphin Feuchte).

Voraussetzung für die sich über je ein Schuljahr erstreckende Qualifizierungsmaßnahme ist, geeignete Mentor*innen in ausreichender Zahl zu identifizieren und zu motivieren, an der entsprechenden Maßnahme teilzunehmen. Das ist leichter gesagt als getan, denn während die Optimierung der Praxisphasen aus universitär-didaktischer Perspektive ein Haupthandlungsfeld darstellt, nimmt die Professionalisierung der Lehrkräfte in ihrer Rolle als Betreuende im Schulbetrieb nur eine geringe Priorität ein.³⁶ Ist die Betreuung von Referendar*innen immerhin ansatzweise im System verankert, läuft die Qualifikation von Studierenden oft ‚nebenbei‘. Allerdings hat das Land Mecklenburg-Vorpommern hier einen Handlungsbedarf erkannt und flankiert die Maßnahmen, die im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefördert werden. So erhalten Lehrpersonen, die an der Mentor*innenqualifizierung teilnehmen, seitens des Ministeriums für Bildung,

flexive Praxisphasen und Schulnetzwerk‘, ‚Fach- und Allgemeindidaktische Gestaltung von inklusiven Lern-Lehr-Prozessen‘ sowie ‚Innovationsbereiche der Forschungs- und Entwicklungsstelle‘, vgl. ‚Lehren in M-V‘: Verbundantrag 2018 (Anm. 7).

³⁴ Siehe ‚Lehren in M-V‘: Zwischenstand 2016 (Anm. 7), S. 29f.; ‚Lehren in M-V‘: Verbundantrag 2018 (Anm. 7), S. 14.

³⁵ Siehe ‚Lehren in M-V‘: Ergebnisbericht 2017 (Anm. 7), S. 1.

³⁶ Vgl. Malmberg/Nestler/Piotraschke (Anm. 9), S. 48.

Wissenschaft und Kultur eine Anrechnungsstunde. Damit soll sichergestellt werden, dass die Weiterbildung für die Mentor*innen keine Freizeitangelegenheit ist. Im Schuljahr 2020/2021 stehen für alle beteiligten Fächer insgesamt 54 Anrechnungsstunden (also zwei volle Deputatsstellen) zur Verfügung. Die positive Resonanz der Maßnahme zeigt sich in den 68 Lehrpersonen, die sich (Stand: 10.06.2020) für den gegenwärtigen Fortbildungszyklus angemeldet haben; dass die Zahl höher liegt als die vom Land zugebilligte Zahl der Anrechnungsstunden, erklärt sich aus zusätzlichen Teilnahmen aus dem Privatschulbereich, die keine Anrechnung erhalten. Nachdem im ersten Durchlauf der Fächer Geschichte und Sozialkunde 2019/2020 zunächst fünf Mentor*innen für das Fach Geschichte und acht Kolleg*innen für das Fach Sozialkunde gewonnen werden konnten, manifestiert sich im laufenden Turnus mit zwölf beziehungsweise elf Mentor*innen das gesteigerte Interesse an einer Fortbildung gerade in diesen beiden Fächern. Die Zusammensetzung der Fachmentor*innen für das Qualifizierungsjahr 2020/21 ist besonders interessant: 23 teilnehmende Geschichts- und/oder Sozialkundelehrkräfte rekrutieren sich aus 21 Schulen. Vertreten sind zehn Regionale Schulen/Gesamtschulen, acht Gymnasien, zwei Privatschulen sowie eine Berufliche Schule. Acht Institutionen nehmen dabei aus Rostock und drei aus dem Rostocker Umland teil. Demgegenüber kommen die Fachmentor*innen bei zehn Schulen aus weiter entfernten Teilen des Bundeslandes. Auf sehr dünner empirischer Basis ließe sich die breite Streuung des Teilnahmekreises als Indiz dafür werten, dass fachlich betreute Praxisphasen auch in der ‚Fläche‘ an Bedeutung gewinnen.

Der einjährige Fortbildungszyklus hat einen Gesamtumfang von 90 Stunden, wobei hälftig von Präsenzzeit in der Gruppe und Selbststudium ausgegangen wird. Ebenso hälftig verteilt sich die Fortbildungszeit im Verlauf eines Schuljahrs auf fachübergreifend-allgemeinpädagogische Module und gegenstandsbezogen-fachdidaktische Vertiefungen.³⁷ Das Konzept versteht Praxisphasen als eine ‚Schnittstelle‘³⁸ von Theorie und Praxis. Fachübergreifende Ziele des Projektbereichs in der zweiten Förderphase sind eine „Weiterentwicklung des Curriculums zur Qualifizierung der Men-

³⁷ Siehe am Beispiel der Fachqualifikation Biologie jetzt auch die Erläuterung bei Malmberg/Nestler/Retzlaff-Fürst (Anm. 9), S. 91f.

³⁸ Siehe zu diesem Gedanken Malmberg/Nestler/Piotraschke (Anm. 9), S. 47.

tor*innen“, ein „Ausbau fachspezifischer Netzwerke“ sowie die „partizipative Entwicklung eines Qualitätsverständnisses für Mentoringprozesse“.³⁹

Die folgende Abbildung zeigt den für den zweiten Qualifizierungsdurchgang 2020/21 entwickelten Fortbildungsplan und hebt dabei besonders die Inhalte des Fachmentoring hervor.

Abbildung 1: *Qualifikationsprogramm für das Mentoring im Schuljahr 2020/21*

Termin	Zeitpunkt im Qualifizierungsjahr	Mentoring-Bereich/Schwerpunkt
1.	September 2020	Auftakt Fachmentoring Geschichte, Modul I: Digitalisierung in der historisch-politischen Bildung: Chancen, Risiken, Herausforderungen
2.	September 2020	Allgemeines Mentoring I
3.	September 2020	Allgemeines Mentoring II
4.	Oktober 2020	Fachmentoring Geschichte, Modul II: Aktuelle fachdidaktische Debatten und ihr Einfluss auf die Unterrichtsplanung: Diskussion von Unterrichtskonzepten für Geschichte
5.	November 2020	Allgemeines Mentoring: Reflexionstreffen I
6.	November 2020	Fachmentoring Geschichte, Modul III: Unterrichtsbesprechungen für Geschichte führen
7.	Januar 2021	Allgemeines Mentoring: Reflexionstreffen II
8.	Januar 2021	Allgemeines Mentoring: Reflexionstreffen III
9.	Februar 2021	Tag des Fachmentoring: Allgemeines Mentoring + Vertiefung Fachmentoring Modul III
10.	März 2021	Allgemeines Mentoring: Reflexionstreffen IV
11.	März 2021	Fachmentoring Geschichte, Modul IV: Praxisphasen gestalten: Die fachspezifische Lehrerbildung der 1. und 2. Phase

³⁹ Siehe dazu die Homepage des Projektbereichs, abrufbar unter <http://www.zlb.uni-rostock.de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung/projektbereiche/mentorinnenqualifizierung/> (aufgerufen am 22.06.2020). Die Projektziele der Mentor*innenqualifizierung aus der ersten Förderperiode (noch ohne Mitwirkung von Geschichte und Sozialkunde) in „Lehren in M-V“: Zwischenstand 2016 (Anm. 7), S. 52.

12.	April 2021	Fachmentoring Geschichte, Modul V: Wie Praxisphasen Geschichte optimal betreuen? Arbeit am Portfolio für Mentor*innen
13.	Mai 2021	Abschluss Fachmentoring Geschichte, Modul VI: Was nehme ich aus der Qualifizierung mit? Diskussion und Portfolio-Arbeit

Im Zuge der ersten Förderphase, also noch ohne Beteiligung der Fächer Geschichte und Sozialkunde, entwickelte der Projektbereich unter Bezugnahme auf existierende Konzepte der Mentor*innenqualifizierung eine Rahmenkonzeption, die übergreifende Leitlinien festlegte. Ihr folgend sollten nicht nur fachliche und fachdidaktische Kompetenzen gestärkt werden, sondern ist überdies für ein kooperatives Verhältnis zwischen Mentees (Studierende, aber auch Referendar*innen) und Mentor*innen zu werben. Der fächerübergreifende Blick auf die konkrete Betreuungssituation erhält dabei besondere Aufmerksamkeit.⁴⁰ Das daraus entwickelte Fortbildungskonzept ist von dem bildungswissenschaftlichem Verständnis einer „professionellen Handlungskompetenz“ (Jürgen Baumert/Mareike Kunter)⁴¹ inspiriert und umfasst die vier Kompetenzbereiche ‚Strukturwissen‘, ‚Selbstkompetenz‘, ‚Betreuungskompetenz‘ und ‚fachspezifische Kompetenz‘.⁴²

In der konkreten Umsetzung werden die Schwerpunkte der einzelnen Qualifizierungstage den sich jährlich wandelnden Gegebenheiten angepasst. Bei fast jedem Termin wechseln sich Einführungen, konkrete Übungen und Reflexionsphasen ab. Dabei schöpft der Projektbereich aus einem Fundus wiederkehrender Elemente. 2019/20 rückten als einzelne fachübergreifend-allgemeine Qualifizierungselemente etwa die Reflexion von Professionalisierungsprozessen bei Mentor*innen und Mentees, konstruktivistische Lernkonzeptionen und Wege ko-konstruktiver Gesprächsführung in den Vordergrund.⁴³

⁴⁰ Vgl. Malmberg/Nestler/Piotraschke (Anm. 9), S. 47.

⁴¹ Jürgen Baumert/Mareike Kunter: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006) 4, S. 469–520.

⁴² Malmberg/Nestler/Piotraschke (Anm. 9), S. 48; Malmberg/Nestler/Retzlaff-Fürst (Anm. 9), S. 97.

⁴³ Für eine detaillierte Auflistung der Inhalte der einzelnen Qualifizierungstage siehe Malmberg/Nestler/Retzlaff-Fürst (Anm. 9), S. 92.

In der Ausgestaltung der fachspezifischen Anteile an der Qualifizierung ist jeweils mitzubedenken, inwieweit die entwickelten Elemente zur Förderung der vier genannten grundlegenden Kompetenzbereiche beitragen. Gleichzeitig sind die Eigentümlichkeiten der Sozialsituation ‚universitär-schulische Fortbildung‘ einzukalkulieren: Eine Qualitätsverbesserung soll dadurch erfolgen, dass Lehrkräfte im Rahmen der universitär begleiteten Ausbildung zu Mentor*innen die Verbindung von Theorie und Praxis in sich verkörpern. Ein Schlüssel dazu ist die Chance, dass Mentor*innen sich mit Fachwissenschaftler*innen, Fachdidaktiker*innen und anderen Mentor*innen vernetzen und so aus dem Projekt letztlich ein über das Ende der Förderung hin bestehendes Theorie-Praxis-Netzwerk erwächst, was der Zielrichtung von ‚Lehren in M-V‘ insgesamt entspricht.

Ist die Theorie-Praxis-Hürde als Kernherausforderung der Ausbildung (nicht nur) in der ersten Phase erkannt, folgt daraus zwingend, dass die entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen von Mentor*innen sich gerade dieses Komplexes annehmen müssen. Die Mentor*innen kommen als Expert*innen der Unterrichtsgestaltung mit dem Spannungsfeld der Anleitung historischen Lernens zwischen Theorie und Praxis besonders in Kontakt und sind gefragt, Studierenden und Referendar*innen diese scheinbare Gegensätzlichkeit zu widerlegen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, im Zuge des Qualifizierungsprogramms allgemeinpädagogische Konzepte und Perspektiven der Fachdidaktik, also hier der Geschichtsdidaktik und auch der Sozialkundendidaktik, zu verschränken.

Was heißt das nun für einen geschichtsdidaktischen beziehungsweise geschichts- und sozialkundendidaktisch verantworteten Qualifizierungsanteil? Überlegt man in Bezug auf die Mentoring-Situation in den universitären Praxisphasen, zu welchem Ausbildungszeitpunkt Mentees und Mentor*innen zusammentreffen, dann ist zu berücksichtigen, dass die Studierenden in den vorhergehenden einführenden Didaktikveranstaltungen typischerweise vor allem zahlreichen theoretischen Impulsen ausgesetzt sind, deren praktische Relevanz sie noch nicht erfahren und erleben konnten; die Begegnung mit zentralen Prinzipien und Kategorien der Geschichtsdidaktik wird bisweilen gar als Last empfunden.⁴⁴ Eine Qualifizierungsmaßnah-

⁴⁴ Für die Geschichtsdidaktik vgl. Anke John: Das Praxissemester in der Mitte des Geschichtsstudiums nach dem Jenaer Modell. Wie lassen sich Theorieskepsis und Transferwiderstände geschichtsdidaktischen Denkens auflösen? In: Geschichte in Wissen-

me für Mentor*innen muss indessen einkalkulieren, dass sich nicht nur bei Mentees, sondern auch bei Mentor*innen eine gewisse Skepsis gegenüber fachdidaktischer und insbesondere geschichtsdidaktischer Theoriebildung einstellen kann. Die Erfahrung und die einschlägigen Debatten zeigen, dass dies gar nicht so sehr zentrale Prinzipien wie Problemorientierung oder Multiperspektivität betrifft als vielmehr die Fülle an Kompetenzmodellen, wie sie die Geschichtsdidaktik in den letzten anderthalb Jahrzehnten hervorgebracht hat.⁴⁵

Da die fachspezifische Kompetenzdiskussion in Mecklenburg-Vorpommern angesichts der lange nicht überarbeiteten Lehrpläne ohnedies bislang eine untergeordnete Rolle im Schulbetrieb spielt, war die – sicherlich debattierbare – Schlussfolgerung für die Entwicklung des fachspezifischen Qualifizierungsplans, die begrenzte Zeit nun eher nicht für eine einschlägige Diskussion von Kompetenzen oder ähnlich komplexen übergreifenden Diskussionen zu nutzen, selbst wenn sich das Projektteam bewusst ist, dass hinter diesen Diskussionen die zentrale Frage steht, wie historisches Denken gelernt werden kann. Vielmehr fiel vor diesem Hintergrund die Entscheidung, im Qualifizierungsjahr 2020/21 ausgehend von einem forschungsbasierten fachdidaktischen Blickwinkel zunächst aktuelle Kontroversen zu problematisieren, um im weiteren Verlauf Unterstützungsangebote für die Begleitung von fachlichen Praxisphasen zu schaffen und einen Austausch über die Mentor*innen-Tätigkeit im Fach zu ermöglichen. Wenn dabei aktuelle fachdidaktische Debatten in einem sehr begrenzten Zeitkorridor zu berücksichtigen sind, so wird es sich anbieten, Themen zu wählen, die lebensweltlich (und konkreter: schularbeitsweltlich) aktuell eine hohe Relevanz besitzen. Idealerweise sind das zudem Diskussionen, die sowohl für das Fach als auch das Fach Sozialkunde relevant sind. Dies ist nur in Grenzen Monate oder gar Jahre

schaft und Unterricht 3–4 (2016), S. 178–190, hier S. 181; Thomas Sandkühler: Vom Master zum Meister? Zur Sozialisation künftiger Geschichtslehrer im Land Berlin. In: Susanne Popp u. a. (Hrsg.): Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern: Nationale und internationale Perspektiven: 19. Zweijahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik. Göttingen 2013 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 5), S. 167–186, hier S. 179f. Auf die Frage, ob sich die Situation bei der Betreuung im Referendariat anders darstellt, kann hier nicht eingegangen werden.

⁴⁵ Für einen Überblick siehe Barricelli/Gautschi/Körber (Anm. 13).

im Voraus festzulegen. Böten sich im Frühjahr 2020 Impulse zu ‚Rassismus, Geschichtspolitik und Erinnerungskultur‘ oder zu ‚Staatshandeln und Grundrechte in Pandemiezeiten aus historischer und gegenwartspolitischer Sicht‘ an, kann das im Herbst 2020 oder Frühjahr 2021 schon wieder anders aussehen.

Solche Überlegungen sind bei der gewünschten Thematisierung nicht nur fachdidaktischer, sondern auch im engeren Sinne fachlicher Gesichtspunkte bedeutsam.⁴⁶ Aktuelle Fachdiskussionen können auch unter Berücksichtigung der Erfahrungen mit dem ersten Qualifizierungsjahrgang – selbst wenn diese angesichts der das Jahr 2019/2020 prägenden Pandemie nur eingeschränkt aussagekräftig sind – in nur sehr begrenztem Umfang ihren Weg in die Maßnahme finden. Angesichts der Entscheidung im Vorfeld, der Ausgestaltung von Beratungs- und Betreuungssituationen gerade auch unter einer fachdidaktischen Perspektive ausreichend Zeit zu geben, sind Fachdiskursen keine ganzen Qualifizierungstage gewidmet. Vielmehr geht es darum, immer wieder Schnittmengen zu identifizieren, sprich: solche exemplarischen Situationen zu wählen, in denen auch bedeutsame Fachdiskussionen zum Vorschein kommen.

Der gleiche Gedankengang leitet die Zusammenführung und Getrennhaltung der beiden Nachbarfächer Geschichte und Sozialkunde im Zuge der Qualifikation. Der Fokus auf die Herausforderungen fachspezifischer Unterrichtsbesprechungen und die Betonung von Schnittmengen führt die Fächer in der Tendenz zueinander. Hinzu kommt die Entscheidung, aktuelle Debatten zu berücksichtigen, die für beide kooperierenden Fächer Potenzial besitzen. All dies führt dazu, dass die sonst die Geschichtsdidaktik gerne umtreibende Frage der Abgrenzung und der Vereinbarkeit historischen und politischen Lernens⁴⁷ für das konkrete Qualifizierungsvorhaben vergleichsweise geringes Gewicht hat – oder aber sie wird selbst zum Gegenstand der Diskussion, wenn in der Mentoringsituation (und dies gerade angesichts der

⁴⁶ Zur Thematisierung beider Aspekte vgl. Nestler/Malmberg/Piotraschke (Anm. 9), S. 47f.

⁴⁷ Die Literatur hierzu ist abundant. Siehe nur etwa Christoph Kühberger: *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen: Methodische und didaktische Annäherungen an Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung*. Wien 2015. Dirk Lange: *Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung*. In: Wolfgang Sander (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. 4. Aufl. Schwalbach/Ts. 2014 (Reihe Politik und Bildung, Bd. 63), S. 321–328.

aktuellen Diskussionen um Fächerverbünde) überlegt wird, welcher gesellschaftliche Stellenwert und welche lebensweltliche Relevanz den beiden Fächern jeweils zukommt und welche Auswirkungen dies auf das konkrete Berufshandeln von Lehrkräften hat. Letztlich können durch die Entscheidung, die Fortbildungen in beiden Fächern zwar fachlich zu scheiden, aber strukturell weitgehend identisch zu halten, lerngruppenspezifisch und kurzfristig Qualifikationselemente separat gehalten oder auch zusammengelegt werden – ein Gewinn an Flexibilität, zumal es zahlreiche Lehrkräfte unter den Auszubildenden wie den Auszubildenden gibt, welche die Fächer Geschichte und Sozialkunde kombinieren. Folglich finden die Veranstaltungen beider Fächer durchweg am selben Ort statt, werden Plenumsdiskussionen gemeinsam realisiert und lediglich fachdidaktische Schwerpunkte bedarfsabhängig separat vermittelt.

5 Forschungsbasierte Lernprozesse und ihre Grenzen

Zum Credo geschichtsdidaktischer Grundlagentexte gehört, das disziplinendefinierende Vorgehen als enges Ineinander der Arbeitsfelder Theorie, Empirie und Pragmatik zu begreifen.⁴⁸ Eine Fortbildungsmaßnahme als Ausdruck von Pragmatik muss dementsprechend wohlfundiert in der theoretischen Reflexion ihrer Grundlagen und Erfolgsbedingungen sein und es dabei vermeiden, die Hürden der Vermittlung von Theorie und Praxis zu unterschätzen.⁴⁹

Ebenso gilt es als Teil eines Professionalisierungsprozesses, Wege auszuloten, die Maßnahmen als pädagogische Interventionen in einem rational soliden Verfahren auf ihre Konsistenz und Wirksamkeit zu prüfen.⁵⁰ Selbst wenn es bereits Rückmeldestrukturen und empirische Konzeptionen aus einer ersten Förderphase unter Beteiligung anderer Fächer gibt, die zur Veröffentlichungsreife gelangt sind: Geboten ist gleichwohl die Entwicklung geeigneter Evaluations- und Beobachtungsverfahren, die den besonderen

⁴⁸ Vielfach zitiert wird dabei Bernd Schönemann: *Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft*. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2003, S. 11–22, hier S. 13f.

⁴⁹ Zu diesem oft vermerkten Problem siehe auch den Beitrag von Christian Heuer in diesem Band.

⁵⁰ Siehe dementsprechend die Formulierung der Projektziele auf der Homepage (siehe Anm. 39) sowie in ‚Lehren in M-V‘: Zwischenstand 2016 (Anm. 7).

Anforderungen einer Qualifizierung von Mentor*innen in geistes- beziehungsweise sozialwissenschaftlichen Fächern wie Geschichte und Sozialkunde gerecht wird.

Allein, es sollte (stets) auch die Begrenztheit der entsprechenden Möglichkeiten ins Bewusstsein rücken. Die Komplexität von Lernprozessen auch in der Konstellation Universitätsmitarbeiter*innen – Schullehrpersonen bei einer gegebenen geringen Gruppengröße erschwert es ungemein, an bestimmten Stellen einer solchen Qualifizierung, die aus allgemeinpädagogischen Elementen in einer größeren Gruppe und fach(didaktik)spezifischen Angeboten an kleinere Teilgruppen besteht, das Methodenarsenal der empirischen Sozialforschung zu nutzen. Das einzelne Element ist hierbei so stark individualisiert und auf die betroffene Gruppe zugeschnitten, dass bei einer auf Ablösung vom Einzelfall zielenden Forschungsstrategie die Übergeneralisierung punktueller Eindrücke droht. Gleichwohl kann natürlich auf das Expert*innenwissen der teilnehmenden Mentor*innen zurückgegriffen werden. Das lässt sich sehr gut am ersten ‚Jahrgang‘ 2019/20 des vorliegenden Projekts zeigen, der als eine Art Probedurchlauf gedacht war und dementsprechend schon unter der Perspektive des Erfahrungslernens einbezogen wurde. Bereits hier galt es, für die begrenzte Zeit der Begegnung mit den Mentor*innen weichenstellende Entscheidungen zu treffen und diese mit der Gruppe – auch mit Blick auf Nachfolgende – zu debattieren. Schon beim ersten Qualifizierungstag mit fachdidaktischem Schwerpunkt galt es zu gewichten, ob eher die Betreuungshandlungen selbst oder vor dem aktuellen Forschungsstand reflektierte fachdidaktische Hintergründe (Prinzipien, Kompetenzen, Methoden) oder gar aktuelle Fachdiskussionen (wie z. B. die Chancen und Grenzen von Demokratiebildung durch historisches, historisch-politisches und politisches Lernen oder die besonderen erinnerungskulturellen und geschichtspolitischen Gemengelagen in einer Gesellschaft mit doppelter Diktaturerfahrung) in den Vordergrund zu rücken seien. Zu klären war ferner, wann die Fachgruppen Geschichte und Sozialkunde gemeinsam und wann getrennt qualifiziert werden sollten. Dies galt es nicht nur unter ‚pragmatischen‘ Gesichtspunkten zu überlegen, sondern auch vor dem Hintergrund der seit Jahren andauernden Debatten um das Verhältnis von historischem und politischem Lernen – ein Diskussionshorizont, welcher der

geschichtsdidaktisch-politikdidaktischen Projektleitung zwar überaus präsent war,⁵¹ aber freilich nicht der Gruppe der zu Qualifizierenden.

Schließlich wurde entschieden, am ersten ‚Tag des Fachmentorings‘ (27.02.2020) ein aktuelles, beide didaktischen Disziplinen beschäftigendes Thema in den Mittelpunkt zu stellen und schwerpunkthaft „Schüler*innenvorstellungen zu Rechtsextremismus und die Folgen für den Geschichts- und Sozialkundeunterricht“ zu betrachten. Die Mentor*innen mit unterschiedlichen schulischen Erfahrungshintergründen sollten durch die Auseinandersetzung mit einem gegenwärtig drängenden Thema miteinander ins Gespräch kommen und von dort aus überlegen, inwieweit konfliktuöse und herausfordernde Debatten schon früh in der Ausbildung angehender Lehrkräfte angesprochen werden sollten. Hintergedanke war, für ein Verständnis vom Eintritt in den Lehrberuf zu werben, das die Hilfe beim Erwerb handwerklich-methodischer Lehrfähigkeiten unmittelbar in komplexe didaktische Reflexionskontexte einbettet. Am Ende dieses ersten Qualifizierungstags wurde ein offenes, nach Positivem und Negativem fragendes Feedbackformat gewählt, mit dessen Hilfe die Lerngruppe ohne Beisein der Qualifizierenden ihre singuläre Erfahrung reflektieren konnte. Es zeichnete sich ab, dass eine stärkere Separierung der beiden Fachgruppen und ein unmittelbarer Bezug der Qualifizierungsinhalte zur Betreuungshandlung gewünscht wurden, was sich deutlich auf die fachlich-fachdidaktischen Impulse bezog.

Bei den weiteren Themen des Fachmentorings am 27.02.2020 postulierten die Mentor*innen dagegen eine stärkere Relevanz für ihre eigene Tätigkeit. Der Aufbau des Lehramtsstudiums für Geschichte und Sozialkunde wurde getrennt vorgestellt, woran sich eine Gruppenarbeit anschloss, die Unterstützungsmöglichkeiten für die einzelnen Praxisphasen abzuleiten versuchte. Danach konnten durch die materialbasierte Simulation einer Unterrichtsvorbesprechung im Hauptpraktikum bereits eingeführte Mentoring-Gesprächsmethoden vertieft werden. Der Fortbildungstag endete mit einer Reflexion über Vorteile und Nachteile von deren konkreter Anwendung in der Betreuungssituation.

Für die konkrete Gruppe (neun anwesende Lehrpersonen, davon fünf für das Fach Sozialkunde und vier für das Fach Geschichte) ließen sich aus dem gewählten Rückmeldeformat Erkenntnisse ableiten, die ein fle-

⁵¹ Siehe oben Anm. 47.

xibles Reagieren auf deren Wünsche und Kompetenzstand ermöglichten (beziehungsweise ohne die Pandemie ermöglicht hätte, siehe unten). Eine generalisierbare Forschungserkenntnis ließ beziehungsweise lässt sich daraus aber nicht gewinnen, alleine schon weil die Themen ungünstig gewählt oder methodisch ungünstig aufbereitet gewesen sein können (Zeitnot am Ende!). Auch ein stärker formalisiertes und quantitatives oder qualitatives Format der empirischen Sozialforschung affineres Feedbackformat samt einer entsprechend methodisch sauberen Auswertung hätte kaum zu Ergebnissen geführt, die sich ohne Weiteres auf pragmatisches Handeln an anderer Stelle hätten übertragen lassen.

Angesichts der allseits bekannten und schon erwähnten Theorie-Praxis-Hürde könnte man ohnedies beinahe schon pauschal voraussetzen, dass Lehrpersonen ‚aus der Praxis‘ dazu neigen (könnten), universitäre Vermittlungsangebote per se skeptisch als latent theorielastig und lebensweltfern zu betrachten.⁵² In dieses stereotype Bild fügt sich zumindest der Befund der mit den Fachmentor*innen für das Qualifizierungsjahr 2020/21 vorgenommenen Eingangsbefragung ein.⁵³ So lässt sich die Mehrzahl an Themenwünschen einer Suche nach ‚Rezepten‘ für die fachliche Betreuung von Praxisphasen zuordnen (16 Nennungen). Ebenfalls vielfach erwartet werden ein Überblick über fachliche Abläufe der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung Mecklenburg-Vorpommerns sowie damit zusammenhängende spezifische administrative Tätigkeiten (11 Nennungen), etwa bezogen auf den Mentor*innen-Bericht oder die Notengebung im Referendariat. Der Wunsch, über (aktuelle) fachdidaktische Erkenntnisse in kommunikativen Austausch zu treten (9 Nennungen), nimmt dagegen einen geringeren Stellenwert ein. Tatsächlich nennt nur eine Kollegin das Ziel, Theorie und Praxis historisch-politischen Vermitteln besser verbinden zu können.

⁵² Dies ergibt sich alleine schon aus der typischen Rollenselbstzuschreibung von Mentor*innen als Berater*innen oder Coaches, vgl. Alexander Gröschner/Immanuel Ulrich: Wirkungen des Praxissemesters auf Studierende: Erwartungen, Lernprozesse und Kompetenzerwerb. In: Ders. u. a. (Hrsg.): Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende. Wiesbaden 2020 (Edition ZfE), S. V–XI, hier S. VI.

⁵³ In einem offen gestalteten Setting konnten die Mentor*innen der Fächer Geschichte und Sozialkunde (N=23) im Juni 2020 Interessen und Themenwünsche für das Fachmentoring 2020/21 schriftlich mitteilen. Diese freiwillige Möglichkeit nutzten 15 Kolleg*innen.

Doch selbst wenn eine systematische, lerngruppenübergreifende Erhebung im Einklang mit vielen anderen Studien ergäbe, dass Mentor*innen tendenziell eher nach pragmatischen Herangehensweisen als nach wissenschaftsbasierter Instruktion und fachlicher Information fahndeten – hätte das in der konkreten Fortbildungssituation der nächsten Gruppe oder anderer Qualifizierungsgruppen in anderen Maßnahmen zur Folge, dem zu gehorchen? Müsste man dem als Qualifizierende in einer neuen Qualifizierungssituation entsprechen? Und hätte angesichts dieser Individualität der Zustände eine überschaubare Interventionsstudie Erfolgsaussichten auf maßnahmenübergreifende Relevanz?

Im vorliegend vorgestellten Durchgang kam erschwerend hinzu, dass das Feedback nach dem ersten Fachmentoringtag in die Vorbereitung des zweiten einbezogen wurde, dieser aber nicht zustande kam. Denn die zweite angesetzte Fortbildung war für den 19. März 2020 angesetzt und fiel damit genau in jene Woche, in der in Deutschland flächendeckend einschneidende Maßnahmen bis hin zu Schulschließungen, Reisebeschränkungen und Abstandsgeboten einsetzten. Die seitens des Projekts durchaus gegebene Möglichkeit, ad hoc Onlineformate zu entwickeln, wurde in Absprache mit der ersten Mentor*innengruppe angesichts der erhöhten Belastung durch die Bewältigung der Pandemie in den Schulen vorerst nicht realisiert.

Nun steht zu hoffen, dass das Projekt nicht über die gesamte Förderdauer in diesem Ausmaß unter den Bedingungen einer Pandemie zu leiden haben wird, wobei darauf mit Kontingenzplänen zu reagieren wäre. Immerhin eröffnen die inzwischen größere Vertrautheit mit digitaler Kommunikation in Vermittlungszusammenhängen und die mittlerweile gängige EDV-technische Ausstattung in einem Flächenbundesland neue Möglichkeiten. Was den Komplex Forschungsbasierung–Feedbackkultur–Evaluation angeht, ist festzuhalten, dass das Teilprojekt einem erfahrungslernbasierten Ansatz wertvolle Fortbildungszeit zugewiesen hat, wie auch gerade das Konzept für das Schuljahr 2020/21 (Abb. 1) deutlich macht. Fest vorgesehen ist, dass die Teilnehmenden im Laufe des Schuljahres 2020/21 in kooperativer Weise Materialien für ein Qualifizierungsportfolio zusammenstellen, die den nachfolgenden Gruppen nützen sollen – dieses gewählte Format setzt schon von der Anlage her voraus, dass die im Zuge der Qualifikationsmaßnahme gemachten Erfahrungen in der Gruppe reflektiert und so ihrer Individualität entkleidet werden, dass sie prospektiv für andere Grup-

pen greifbar sind. Eher als in die Schleife wissenschaftlichen Publizierens einzutreten, wird so auf eine kreative Feedbackroutine als Motor für eine Verbesserung des Mentorings und damit auch des Lehramtsstudiums beziehungsweise des Vorbereitungsdienstes zurückgegriffen.

Geschichtsunterricht sehen lernen

Professionelle Unterrichtswahrnehmung im Fach Geschichte

Isabelle Nientied/Martin Schlutow

Die Implementation längerer Praxisphasen im Lehramtsstudium ist ein wichtiger Baustein aktueller Reformansätze in der „Dauerbaustelle [...] Lehrerbildung“¹ und verfolgt insbesondere das Ziel, eine stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis in der Ausbildung angehender Lehrkräfte zu erreichen. Längst hat sich dabei jedoch die Erkenntnis durchgesetzt, dass eine rein quantitative Ausweitung des Praxisbezugs im Studium (z. B. durch ein Praxissemester) nicht gleichzusetzen ist mit einer verbesserten Lehrerbildung, da Studierende während ihres Aufenthalts an der Schule dazu neigen, das eigentliche Ziel einer Praxisphase – die theoriebasierte Reflexion von Praxiserfahrungen – aus den Augen zu verlieren.² Mitunter werden die Kategorien „Theorie“ und „Praxis“ nach Beendigung eines Praxissemesters sogar noch stärker als Gegensätze wahrgenommen, als dies zu Beginn des Lehramtsstudiums der Fall war.³ Besonders problematisch erscheint dabei aus geschichtsdidaktischer Perspektive, dass es vielen Studierenden offenbar schwer fällt, im Rahmen des Praxissemesters ihren Blick

¹ Ewald Terhart: *Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen.* In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2 (2012), S. 3–21, hier S. 4.

² Vgl. zum Überblick Tina Hascher: *Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung.* In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2 (2012), S. 109–129.

³ Vgl. Thomas Fischer/Andreas Bach/Kathrin Rheinländer: *Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden.* In: Julia Košinár/Sabine Leineweber/Emanuel Schmid (Hrsg.): *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien.* Münster 2016, S. 49–64, hier S. 60.

gezielt auf fachspezifische Aspekte des Geschichtsunterrichts zu lenken.⁴ Ein Verständnis für diese Tiefenstrukturen des eigenen Unterrichtsfaches kann jedoch als wesentliche Voraussetzung für Lehrerprofessionalität verstanden werden.

An diese Problemsituation anschließend ist die zentrale These des vorliegenden Beitrags, dass längere Praxisphasen im Lehramtsstudium – und damit insbesondere das Praxissemester – als Gelegenheiten genutzt werden sollten, Studierende auf eine professionelle Wahrnehmung von Geschichtsunterricht vorzubereiten, um so den Blick für fachliche Lerngelegenheiten im Unterricht zu schärfen. Das Konzept der professionellen Unterrichtswahrnehmung gilt im überfachlichen Diskurs als zentraler Bestandteil von Lehrerkompetenz, wurde in der Geschichtsdidaktik bislang jedoch wenig beachtet.⁵ Dementsprechend ist es das Ziel dieses Beitrags, die Potentiale und Herausforderungen der professionellen Unterrichtswahrnehmung für den Geschichtsunterricht zu diskutieren. In einem ersten Schritt werden hierfür die Konzepte der *professional vision* und der professionellen Unterrichtswahrnehmung erläutert, um im zweiten Schritt den Geschichtsunterricht als Wahrnehmungsgegenstand mit besonderen Herausforderungen zu charakterisieren. Diese Aspekte werden im dritten Abschnitt des Beitrags zusammengeführt, indem die Relevanz der professionellen Unterrichtswahrnehmung für Praxisphasen in der ersten Phase der Geschichtslehrer*innenbildung erörtert und nach Perspektiven für die geschichtsdidaktische Professionsforschung gefragt werden soll.

⁴ Vgl. Isabelle Nientied/Martin Schlutow: Auf dem Weg zum *Reflective Practitioner*? Forschendes Lernen im Praxissemester Geschichte aus der Perspektive von Studierenden. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 8 (2017) 2, S. 143–156, hier S. 153.

⁵ Vgl. als Ausnahme Monika Waldis: Professionelle Unterrichtswahrnehmung als Annäherung an fachdidaktisches Wissen von angehenden Geschichtslehrpersonen. In: Waltraud Schreiber/Béatrice Ziegler/Christoph Kühberger (Hrsg.): Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017. Münster 2019, S. 223–241.

1 *Professional vision* und professionelle Unterrichtswahrnehmung

Als Ausgangspunkt für den Diskurs um professionelle Unterrichtswahrnehmung kann der Aufsatz „Professional Vision“ Charles Goodwins im *American Anthropologist* aus dem Jahre 1994 gesehen werden. Mit dem Konzept der *professional vision* bringt Goodwin zum Ausdruck, dass berufliche Expertise stets mit einer speziell geschulten (also professionellen) Wahrnehmung der betrachteten Umwelt einhergeht. Diese Wahrnehmung versetzt berufliche Experten in die Lage, beobachtete Phänomene in bestehende Wissensbestände einzuordnen (*coding*), relevante Teilaspekte hervorzuheben (*highlighting*) und daraus eine plausible Darstellung des beobachteten Phänomens abzuleiten (*articulating material representations*).⁶ Solche Fähigkeiten ermöglichen Handlungsfähigkeit im Beruf, weisen bestimmten Berufsgruppen aber auch Deutungshoheit in der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit zu, wie Goodwin am Beispiel des Prozesses wegen unverhältnismäßiger Polizeigewalt gegen den afroamerikanischen US-Bürger Rodney King zeigen kann.⁷ Deutlich wird an den von Goodwin gewählten Beispielen zudem, dass *professional vision* zwar ein disziplinübergreifendes Phänomen ist, jedoch stets berufsspezifisch ausgebildet wird: „An archaeologist and a farmer see quite different phenomena in the same patch of dirt.“⁸

Auf den Lehrerberuf wurde dieses Konzept insbesondere von Miriam Sherin und Elisabeth A. van Es übertragen. Für erfolgreiches Unterrichten sei es von zentraler Bedeutung, so Sherin/van Es, im komplexen Unterrichtsgeschehen „significant features of classroom interactions“ zu identifizieren und angemessen zu interpretieren.⁹ *Teachers' professional vision* lässt sich demnach in zwei Teilprozesse unterteilen: „Selective attention concerns how the teacher decides where to pay attention at a given moment. [...] The second process, knowledge-based reasoning, refers to the

⁶ Vgl. Charles Goodwin: Professional Vision. In: *American Anthropologist* 96 (1994), S. 606–633, hier S. 606.

⁷ Vgl. ebd., S. 626.

⁸ Ebd., S. 606.

⁹ Vgl. Miriam Gamoran Sherin/Elisabeth A. van Es: Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. In: *Journal of Teacher Education* 60 (2009), S. 20–37, hier S. 22.

ways in which a teacher reasons about what is noticed based on his or her knowledge and understanding.“¹⁰ Sherin und ihre Mitautorinnen gingen der Entwicklung dieser *teachers' professional vision* mittels verschiedener Interventionsstudien nach, in denen sich Kleingruppen von Mathematiklehrkräften innerhalb eines Schuljahres mehrfach über videographierte Sequenzen eigenen Unterrichts austauschten (*video clubs*).¹¹ Auffällig war dabei zunächst, dass die teilnehmenden Lehrer*innen sich zu Beginn primär beschreibend und bewertend über die Unterrichtssequenzen äußerten, während sie sich im weiteren Verlauf der Studien auch um eine Interpretation des Gesehenen bemühten und sich dabei immer mehr auf die mathematischen Denkweisen der Schüler*innen im Videomaterial bezogen.¹² *Teachers' professional vision* ist demnach offenbar nicht nur erlernbar, sondern – und dies ist im Kontext dieses Beitrags von zentraler Bedeutung – ermöglicht es auch, eine Wahrnehmung von Unterricht zu schulen, die fachliche Aspekte in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt. Dabei sollten die Teilprozesse *selective attention* und *knowledge-based reasoning* allerdings nicht als zwei separate, aufeinanderfolgende Arbeitsschritte verstanden werden, da bereits die Wahrnehmung unterrichtlicher Situationen wissensbasiert erfolgt. Beide Teilprozesse stehen also in einem dynamischen Wechselverhältnis.¹³

Professionelle Unterrichtswahrnehmung, verstanden als „Fähigkeit, Unterrichtssituationen hinsichtlich ihrer Lernwirksamkeit analysieren zu können“, kann demnach als „wichtiger Bestandteil von Lehrerexpertise“¹⁴

¹⁰ Ebd.

¹¹ Vgl. neben Anm. 9 u. a. Miriam Gamoran Sherin: *When Teaching Becomes Learning*. In: *Cognition and Instruction* 20 (2002), S. 119–150; Miriam Gamoran Sherin/Sandra Y. Han: *Teacher Learning in the Context of a Video Club*. In: *Teacher and Teacher Education* 20 (2004), S. 163–183; Miriam Gamoran Sherin: *The Development of Teachers' Professional Vision in Video Clubs*. In: Ricki Goldman u. a. (Hrsg.): *Video Research in the Learning Sciences*. Mahwah, New Jersey, 2007, S. 383–395.

¹² Vgl. Sherin/van Es (Anm. 9), S. 26.

¹³ Vgl. Sherin 2007 (Anm. 11), S. 391.

¹⁴ Manfred Holodynski u. a.: *Lernrelevante Situationen im Unterricht beschreiben und interpretieren. Videobasierte Erfassung professioneller Wahrnehmung von Klassenführung und Lernunterstützung im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht*. In: Cornelia Gräsel/Kati Trempler (Hrsg.): *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden 2017, S. 283–302, hier S. 284.

verstanden werden und ist im Kontext gegenwärtiger Diskussionen um Lehrerbildung und -kompetenzen auch in den Mittelpunkt deutschsprachiger Untersuchungen gerückt. So schließen beispielsweise die Studien „Observer“¹⁵ und „ViU – Early Science“¹⁶ an Goodwin und Sherin an, betonen die große Bedeutung professioneller Unterrichtswahrnehmung für Lehrerprofessionalität und entwickeln Instrumente zur empirischen Erfassung dieser Fähigkeit bei (angehenden) Lehrkräften.¹⁷ Aus geschichtsdidaktischer Perspektive erscheint dabei die im Projekt „ViU – Early Science“ getroffene Unterscheidung zwischen der fachspezifischen Lernunterstützung (fachdidaktische Perspektive) und der Klassenführung (pädagogisch-psychologische Perspektive) bedeutsam, da sie professionelle Unterrichtswahrnehmung als mehrdimensionale Fähigkeit ausweist,¹⁸ die sich auf verschiedene *Bereiche* des Professionswissens nach Lee Shulman¹⁹ beziehen kann. Um zu verstehen, wie kompetente Lehrkräfte Unterricht wahrnehmen, genügt es jedoch nicht, so Marco Wolters, sich auf die Shulman'sche Systematisierung von pädagogischem, fachlichem und fachdidaktischem Wissen zu beziehen. Vielmehr müsse auch zwischen verschiedenen *Formen* des Professionswissens differenziert werden, wie sie u. a. Gary Fenstermacher skizziert.²⁰ Lehrer*innen verfügen demnach zum einen über kontextunabhängiges, theoretisch-konzeptionelles Wissen (*formal knowledge*) und zum anderen über praktisches Handlungswissen (*practical knowledge*), das es ihnen erlaubt, auf Basis vorhandener Erfahrungen konkrete Unter-

¹⁵ Tina Seidel/Geraldine Blomberg/Kathleen Stürmer: „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Beiheft (2010), S. 296–306.

¹⁶ Holodynski u. a. (Anm. 14).

¹⁷ Für einen ausführlicheren Überblick zum Forschungsstand über professionelle Unterrichtswahrnehmung und vergleichbare Konzepte vgl. z. B. Victoria L. Barth: Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht. Wiesbaden 2017, S. 6ff., und Marco Wolters: Wie kompetent sind (angehende) Lehrkräfte in der professionellen Wahrnehmung kognitiv anregender Situationen im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht? Online verfügbar unter https://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/25131f82-cb40--42d0-a30f-44f913c07afa/diss_wolters_marco.pdf (aufgerufen am 19.02.19).

¹⁸ Vgl. Holodynski u. a. (Anm. 14), S. 296.

¹⁹ Lee S. Shulman: Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Research 57 (1987), S. 1–22.

²⁰ Vgl. Wolters (Anm. 17), S. 15f.

richtssituationen zu reflektieren.²¹ Für die Ausbildung professioneller Unterrichtswahrnehmung erscheinen beide Wissensformen in gleicher Weise notwendig, da erfahrene Lehrer*innen in der Lage sind, „typische“ oder wiederkehrende Unterrichtssituationen zu identifizieren, diese in Anbindung an verschiedene Wissensbestände zu analysieren und im komplexen Unterrichtsgeschehen schnell und adäquat darauf zu reagieren.

Festhalten lässt sich an dieser Stelle also zunächst, dass professionelle Unterrichtswahrnehmung mittlerweile weithin als wichtiger Teilaspekt von Lehrerprofessionalität anerkannt wird. Empirische Befunde legen zudem „erste positive Zusammenhänge zwischen der professionellen Unterrichtswahrnehmung einer Lehrkraft und dem Lernzuwachs ihrer Schüler“ nahe.²² Deutlich geworden ist aber auch, dass professionelle Unterrichtswahrnehmung erst durch eine Verbindung von theoretisch-konzeptionellem Wissen und praktischem Handlungswissen realisiert wird, weshalb sie vor allem als „Kompetenz von *erfahrenen* Lehrkräften“ verstanden werden kann.²³ Während der ersten Phase der Lehrerbildung kann diese Kompetenz also z. B. durch längere, universitär begleitete Praxisphasen angebahnt werden, sie muss jedoch als anspruchsvoller, langfristiger Professionalisierungsauftrag gesehen werden. Zu bedenken ist außerdem, dass ein geschulter Blick für fachliche Denkweisen der Schüler*innen nicht zuletzt maßgeblich vom jeweiligen Wahrnehmungsgegenstand abhängig ist. Soll es also das Ziel von Praxisphasen sein, Lehramtsstudierende des Faches Geschichte auf professionelle Unterrichtswahrnehmung vorzubereiten, gilt es zunächst zu klären, was den Geschichtsunterricht als Wahrnehmungsgegenstand auszeichnet.

2 Geschichtsunterricht als (herausfordernder) Wahrnehmungsgegenstand

Geschichtsunterricht wird zum Gegenstand der Wahrnehmung, wenn unterschiedliche Akteure, wie z. B. Lehrer*innen, Schüler*innen oder auch externe Beobachtende, ihre Aufmerksamkeit auf Teilaspekte des Unterrichtsgeschehens richten. Im Folgenden soll erläutert werden, warum es für

²¹ Vgl. Gary D. Fenstermacher: *The Knower and the Known. The Nature of Knowledge in Research on Teaching*. In: *Review of Research in Education* 20 (1994), S. 1–54.

²² Wolters (Anm. 17), S. 8.

²³ Ebd., S. 34. Hervorhebung durch die Verf.

Lehrer*innen (bzw. Studierende, Referendar*innen oder Praxissemesterstudent*innen) besonders herausfordernd ist, fachlich relevante Situationen im Geschichtsunterricht über die „oberflächliche“ Ebene von allgemeinen Organisations- und Sozialformen hinaus wahrzunehmen, wissensbasiert zu verarbeiten und angemessen auf sie zu reagieren. Zwei grundlegende Begründungsmuster lassen sich ausmachen: *Erstens* zeichnen sich das historische Denken sowie das historische Wissen durch einen besonders hohen Komplexitätsgrad aus. *Zweitens* sind historische Denk- und Lernprozesse nur schwer beobachtbar, da sie sich zumeist nicht in codierbaren Verhaltensäußerungen zeigen, sondern vielmehr „ungesehen“ auf tiefenstruktureller Ebene ablaufen.²⁴

Zunächst einmal ist Geschichtsunterricht, salopp gesagt, „kompliziert“. Sein Proprium, das historische Denken, ist hochgradig perspektivisch gebunden, bisweilen diffus, fragmentarisch und dazu uneindeutig. Es existieren keine gesicherten „Wahrheiten“. Historisch zu denken und zu lernen verlangt vielmehr, wie Hilke Günther-Arndt betont, das Aushalten von Mehrdeutigkeit und genaues Überlegen.²⁵ Die Notwendigkeit präzisen Analysierens, Einordnens und Urteilens wird durch die Tatsache erschwert, dass die physische Beobachtung und Manipulation des Gegenstands auf Grund seines Vergangen-Seins nicht möglich ist. So muss der historische Sachverhalt komplett gedanklich bzw. sprachlich konstruiert werden.²⁶ Hier schließt sich ihrerseits die Problematik an, dass die Grenzen zwischen Alltags- und Fachsprache oftmals verschwimmen, sodass auch eine sprachliche Konturierung spezifisch historischen Wissens eine Herausforderung

²⁴ Vgl. z. B. Michael Sauer: Vermittlungsformen in der universitären Geschichtslehrerbildung. Einführung. In: Susanne Popp u. a. (Hrsg.): Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven. Göttingen 2013 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 5), S. 269–278, hier S. 274f.

²⁵ Vgl. Hilke Günther-Arndt: Historisches Lernen und Wissenserwerb. In: Dies./Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6., überarb. Neuauf. Berlin 2014, S. 24–47, hier S. 27f.

²⁶ Vgl. Achim Landwehr: Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essays zur Geschichtstheorie. Frankfurt a.M. 2016, S. 33; ebenfalls Hilke Günther-Arndt: Basiskompetenz Lesen. Lernen aus Fachtexten am Beispiel des Geschichtsunterrichts. In: Barbara Moschner/Hanna Kiper/Ulrich Kattmann (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen. Baltmannsweiler 2003, S. 139–155, hier S. 139f.

darstellt.²⁷ Die Verständnisanforderungen beim Beobachten und beim Identifizieren forschungs- oder lernrelevanter Momente sind für Lehrkräfte somit groß. Kategorien wie Perspektivität, Zeitlichkeit, Realität vs. Fiktion, Moral, Empathie usw. treten bisweilen in einer einzigen Unterrichtsstunde gleichzeitig auf, gehen ineinander über und werden oftmals auf unterschiedlichen (sprachlichen) Abstraktionsebenen verhandelt. Die Wahrnehmung und Verarbeitung fachlich relevanter Momente im Geschichtsunterricht erfordert so deutlich mehr interpretative Schlussfolgerungen als in anderen Fächern: Lehrer*innen müssen (schriftliche oder mündliche) Schüler*innenäußerungen komplex mental verarbeiten. So kann behauptet werden, dass Urteile über die fachliche Dimension des Geschichtsunterrichts auf hoch-inferenten Beobachtungen beruhen. Die Wahrnehmung fachspezifischer Momente im Geschichtsunterricht macht Schlussfolgerungen oder interpretative Prozesse seitens der Beobachter*innen vonnöten, die über die Deutung konkret beobachtbarer Handlungen hinausgehen.²⁸

Historisches Denken und Lernen im Geschichtsunterricht zeichnet sich nicht nur durch hohe Komplexität aus, sondern ist auch äußerst schwer zu beobachten. Es läuft ‚unsichtbar‘ in den Köpfen der Schüler*innen ab und wird über Sprache verarbeitet und sichtbar gemacht. Spezifisch historisches Denken und Lernen ist also Bestandteil der *Tiefenstrukturen* von Geschichtsunterricht. Tiefenstrukturelle Unterrichtsmerkmale sind eher fachdidaktisch als allgemeindidaktisch geprägt und beschreiben Aspekte wie die inhaltlich-thematische Sach- und Erkenntnisstruktur des Unterrichtsgegenstandes, die Auseinandersetzung der Schüler*innen mit dem (historischen) Sachverhalt oder den fachlichen Diskurs im Unterricht.²⁹ Anders als z. B. im Mathematikunterricht, wo der von den Lernenden gewählte Lösungsweg beim Vorrechnen einer Aufgabe möglicherweise Rückschlüsse

²⁷ Vgl. Saskia Handro: Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Leerformel oder Lernchance? In: Katharina Grannemann/Sven Oleschko/Christian Kuchler (Hrsg.): Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache. Münster 2018, S. 13–41, hier S. 14f.

²⁸ Vgl. Marten Clausen/Kurt Reusser/Eckhard Klieme: Unterrichtsqualität auf der Basis hoch-inferenter Unterrichtsbeurteilungen. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. In: Unterrichtswissenschaft 31.2 (2003), S. 122–141 (online verfügbar, abgerufen am 26.04.2019), hier S. 124; vgl. ebenso Sauer (Anm. 24), S. 274f.

²⁹ Vgl. Mareike Kunter/Ulrich Trautwein: Psychologie des Unterrichts. Paderborn 2013, S. 65f.

auf sein mathematisches Denken zulässt, bieten die Äußerungen und Arbeitshandlungen von Schüler*innen im Geschichtsunterricht den Lehrpersonen oftmals wenige Anhaltspunkte für die tatsächliche Art und Ausprägung der zugrundeliegenden historischen Denkoperation. Während in anderen Fächern Performanzen Aufschluss über zu Grunde liegende Kompetenzen geben können, wie das korrekte Durchführen eines Experiments oder die akkurate Ausführung einer Bewegungsabfolge, bleibt historisches Denken unsichtbar und muss über Sprechen oder Schreiben vermittelt werden. Das Sprechen und Schreiben wiederum bildet für viele Schüler*innen bekanntlich eine große Hürde, da sie Schwierigkeiten haben, ihre Gedanken in Worte zu fassen und sich bildungssprachlich und fachlich angemessen auszudrücken.³⁰ Eine Vielzahl pädagogisch-psychologischer Studien konnte nachweisen, dass Tiefenstrukturen die größere Erklärungsmacht für Lernerfolge zukommt als allgemeinen, leicht beobachtbaren Sichtstrukturen, wie Sozial- oder Organisationsformen.³¹

Lernrelevante Momente im Geschichtsunterricht, die eine genauere Betrachtung durch Forschende lohnen, lassen sich im Nachhinein besonders gut über Unterrichtstranskripte nachvollziehen. Transkripte, z. B. von Videografien, halten die flüchtige verbale Interaktion fest und erlauben zum Beispiel einen analytischen Fokus auf die Wahrnehmungs- und Reaktionsprozesse der Lehrperson. Auf eine extensive Datenbasis kann sich hier vor allem die empirische Pädagogik stützen, die Unterricht in allen Fä-

³⁰ Vgl. zum Sprechen z. B. Christian Spieß: Das Unterrichtsgespräch als zeitgemäße Form der Geschichtserzählung? Asymmetrische Kommunikation im Geschichtsunterricht. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 14 (2015), S. 154–168, hier S. 156f. Zum Schreiben vgl. u. a. Josef Memminger: Schulung von historischem Denken oder bloß fiktionale Spielerei? Über kreative Schreibformen im Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 60 (2009), S. 204–221, hier S. 221; Bernd Schöneemann/Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting: Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte. Berlin 2010 (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 4), S. 42–66; Olaf Hartung: Geschichte Schreiben Lernen. Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht. Berlin 2013 (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 9), S. 389.

³¹ Vgl. Mareike Kunter/Silvia Ewald: Bedingungen und Effekte von Unterricht. Aktuelle Forschungsperspektiven aus der Pädagogischen Psychologie. In: Nele McElvany u. a. (Hrsg.): Bedingungen und Effekte guten Unterrichts. Münster 2016, S. 9–32, hier S. 14; 23.

chern aufnimmt und transkribiert. Eine der wenigen öffentlich zugänglichen Online-Datenbanken ist das Frankfurter Archiv für pädagogische Kasuistik (ApaeK), das Unterrichtstranskripte für die Erforschung pädagogischer Situationen und Institutionen und die Rekonstruktion von Lehr-Lern-Prozessen beinhaltet.³² Aus dieser Datenbank wurde ein Transkript gewählt, das die von den Verfassern postulierte Problematik der Wahrnehmung, Verarbeitung und Beurteilung lernrelevanter Situationen im Geschichtsunterricht verdeutlichen kann.³³ Das kurze Unterrichtsgespräch zwischen einem Lehrer und zwei Schüler*innen stammt aus dem Mitschnitt einer Geschichtsstunde der achten Klasse eines Gymnasiums zum Gegenstand „Leben im mittelalterlichen Kloster“ aus dem Jahre 2007.³⁴ Nachdem der Tagesablauf eines Mönches nach der Benediktpredigt im Rahmen der Hausaufgabenbesprechung beschrieben wurde, kommt die Schülerfrage auf, ob die Glaubensbrüder auf Grund der harten Lebensbedingungen im Kloster unter Depressionen litten:

Sm8: „Ja, ich habe mir jetzt auch gedacht, wenn wir einen ganzen Tag fast in dieser Zelle alleine hocken, es ist kalt und feucht und so, manchmal auch vielleicht dunkel, dass sie ja auch bestimmt psychisch, weiß ich nicht, ob sie so gut mitgemacht haben. Gab es dann auch welche, die dann so, na ja, depressiv wurden oder so?“

Die Frage des Schülers Sm8 als genuin historisches Orientierungsbedürfnis leitet den Diskurs ein. In ihr zeigt sich eine für Schülervorstellungen typische Übertragung der gegenwärtigen Lebensverhältnisse auf die Vergangenheit: Da der Schüler mit den harten Lebensbedingungen im Kloster

³² Vgl. http://www.apaek.uni-frankfurt.de/55817402/Apaek___Archiv_f%C3%BCr_p%C3%A4dagogische_Kasuistik?legacy_request=1 (aufgerufen am 29.04.2019).

³³ Das zitierte Beispiel soll an dieser Stelle nicht als empirischer Beleg für eine These dienen. Vielmehr soll die theoretisch hergeleitete, zentrale Annahme des Beitrags, dass die professionelle Wahrnehmung von Geschichtsunterricht besonders herausfordernd ist, illustriert und auf konzeptueller Ebene verdeutlicht werden. Eine gründliche empirische Untersuchung des Sachverhalts steht noch aus und soll durch das empirische Beispiel nicht ersetzt werden.

³⁴ Reproduziert mit freundlicher Erlaubnis des Archivs für pädagogische Kasuistik der Goethe-Universität Frankfurt a. M., unter: Melanie Sarnes u. a.: Unterrichtstranskript einer Geschichtsstunde an einem Gymnasium (8. Klasse). Stundenthema: „Leben im Mittelalter/Kloster“. PDF-Dokument (1 Datei), 33 Seiten, 2007 (<http://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/2489>, aufgerufen am 29.04.2019).

unzufrieden wäre, nimmt er an, dass die Mönche auf Dauer psychisch krank würden. Er verfügt als Achtklässler über kein Konzept der fundamentalen Alterität der mittelalterlichen Gesellschaft und Weltsicht im Vergleich zu seiner eigenen Lebenswelt. Das Historizitätsbewusstsein des Lernenden erscheint zumindest in dieser Hinsicht noch nicht sehr ausgebildet.

Die Reaktion des Lehrers auf die Schülerfrage illustriert nun, wie herausfordernd es ist, lernrelevante Situationen im Geschichtsunterricht zu identifizieren und fachdidaktisch angemessen zu reagieren:

Lm: „Sicher wird’s das gegeben haben. Es ist riesig hart gewesen. Das können nur die Leute wirklich auf Dauer ertragen, die nur eine starke Psyche haben, und damit verbunden jetzt natürlich. . . . Ich kann es nur ertragen. . . . Was meint ihr? Was ich noch für Grundvoraussetzung habe, außer, dass ich jetzt körperlich, geistig gesund bin, belastungsfähig bin?. . . . Würden wir heute sagen. Sm3.“

Sm3: „Vielleicht, ist es wegen Familie oder so. Also (xxxx). {ca. 5 Sec Ruhe im gesamten Raum} (xxxx, was ich sagen wollte)“

Lm: „(Ja, vielleicht fällt’s dir wieder ein.) Sw14.“

Sw14: „Sie haben doch einen starken Glauben an Gott.“

Lm: „Das ist es, das ist es.“

Die Lehrkraft muss mehrere simultane gedankliche Leistungen erbringen: Das inhaltliche Erfassen der Schülerfrage, die Kategorisierung als relevant oder irrelevant für den weiteren Stundenverlauf, die Einordnung der Frage in bestehendes Professionswissen zu Schülervorstellungen, das Identifizieren des entsprechenden Alltagskonzepts, das Finden einer fachwissenschaftlich korrekten Antwort, die didaktische Fruchtbarmachung der Situation im Rahmen von gezielten Rückfragen, die Umsetzung eines wertschätzenden Umgangs mit dem Schüler etc. Die Antwort und das darauffolgende, kurze Unterrichtsgespräch zeigen, dass der Lehrer die oben beschriebene alltagsweltliche Schülervorstellung anscheinend nicht wahrgenommen hat. In seiner Antwort, die einen gänzlich konsensualen Gesprächsverlauf einleitet, bejaht er die Schülerfrage und verbleibt in seiner Elaboration auf der Argumentationsebene des Schülers („Es ist riesig hart gewesen. Das können nur die Leute wirklich auf Dauer ertragen, die nur eine starke Psyche haben“). Er bestätigt den Jugendlichen so in seiner Annahme, dass Mönche auf Grund von Kälte und Dunkelheit im Kloster depressiv wurden. Fach-

lich triftiger wäre sicherlich die Erläuterung, dass das Leben im Kloster für viele Zeitgenossen keine beklagenswerte Belastung, sondern vielmehr die einzige Chance auf Bildung und Unterhalt darstellte. Auch bietet es sich an, auf die Angemessenheit des Begriffes „Depression“ im mittelalterlichen Kontext einzugehen, indem z. B. gemeinsam mit den Lernenden überlegt wird, ob die Zeitgenossen diesen Terminus überhaupt benutzten. Für eine fruchtbare Wendung des Gesprächs und eine Förderung des Historizitätsbewusstseins des Schülers wäre darüber hinaus medizingeschichtliches Wissen hilfreich gewesen: Ob Mönche nun tatsächlich an Depressionen im modernen Sinne der Krankheit litten, ist historisch nicht zweifelsfrei nachzuweisen. Belegt ist, dass Traurigkeit, Schwermut und Antriebslosigkeit im Mittelalter als gesundheitliches, charakterliches und religiöses Problem gewertet wurden: Die Zeitgenossen sprachen von Melancholie oder Acedia, der „Mönchskrankheit“, die ein Hadern mit der Schöpfung bedeutete und so als Sünde gesehen wurde.³⁵ An dieser Stelle wird besonders deutlich, dass nach Shulman fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen für eine professionelle Unterrichtswahrnehmung gleichermaßen relevant sind.

Die vorangegangenen Erläuterungen und das angeführte Beispiel sollten veranschaulichen, dass die fachliche Seite von Geschichtsunterricht eine besondere Wahrnehmungsherausforderung für beobachtende oder sogar simultan unterrichtende Personen darstellt. So bleibt z. B. das Historizitätsbewusstsein eines Lernenden zunächst verborgen und äußert sich – wenn überhaupt – nur indirekt in dessen mündlichen Beiträgen. Dies stellt die Lehrperson vor die Aufgabe, eine lernrelevante Situation in sehr kurzer Zeit wahrzunehmen, zu analysieren und auf Basis von Fachwissen produktiv zu wenden, um nachhaltiges historisches Lernen möglich zu machen.

³⁵ Vgl. für die medizingeschichtliche Forschung zur Melancholie bzw. Acedia zum Beispiel Silke Esterl: *Die Geschichte der Traurigkeit. Zum sozialen Wandel der Depression*. Marburg 2015; Jennifer Radden: *The Nature of Melancholy. From Aristotle to Kristeva*. New York 2000; Lutz Walther (Hrsg.): *Melancholie*, Leipzig 1999; Michael Theunissen: *Vorentwürfe von Moderne. Antike Melancholie und die Acedia des Mittelalters*, Berlin/New York 1996.

3 Professionelle Unterrichtswahrnehmung – ein Thema für die Geschichtsdidaktik

Vor dem Hintergrund der Charakterisierung des Geschichtsunterrichts als hochkomplexes, schwer beobachtbares Feld erscheint eine spezifisch geschichtsdidaktische Beschäftigung mit professioneller Unterrichtswahrnehmung geboten. Werden Student*innen im Praxissemester Geschichte dabei unterstützt, *selective attention* und *knowledge-based reasoning* einzüben, rückt ihr Blick weg von einer wahrgenommenen Dichotomie von „geschichtsdidaktischer Theorie“ und „schulischer Praxis“ und von der Konzentration auf allgemeindidaktische Aspekte des Unterrichtsgeschehens³⁶ hin zu spezifisch historischen Denkprozessen. Bei der Unterscheidung dieser Teilprozesse der professionellen Unterrichtswahrnehmung handelt es sich allerdings eher um eine theoretische Unterscheidung, da auch selektive Aufmerksamkeitsprozesse wissensbasiert sind. Umso wichtiger erscheint also dieser Ansatz, um „Theorie“ und „Praxis“ gemeinsam zu denken. Der Nutzen der Fähigkeit für die Geschichtsdidaktik und das Praxissemester, Unterrichtssituationen hinsichtlich ihrer Lernwirksamkeit analysieren zu können, soll daher im Folgenden auf den Ebenen der Theorie, der Empirie und der Pragmatik diskutiert werden.

In *theoretischer* Hinsicht steht die Frage im Mittelpunkt, wie Geschichtslehrerkompetenzmodelle um den Aspekt der professionellen Wahrnehmung von Unterricht ergänzt werden können. In der Didaktik der Geschichte wird die Lehrkraft seit mehreren Jahren intensiv beforscht. Modellierungen von Lehrerwissen und -können sind dabei seit dem Jahr

³⁶ Vgl. Nientied/Schlutow (Anm. 4); Hascher (Anm. 2); Fischer/Bach/Rheinländer (Anm. 3); Christoph Wilfert: Das Praxissemester als Element der universitären Geschichtslehrausbildung. Strukturen, empirische Befunde und Perspektiven. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 67 (2016), S. 190–206; Peter Holtz: „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“: Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen „Theorie“ und „Praxis“ im Jenaer Praxissemester. In: Karin Kleinespel (Hrsg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells. Bad Heilbrunn 2014, S. 97–118, hier S. 113; Martin Rothland/Sarah Katharina Boecker: Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. In: Die deutsche Schule 106 (2014) 4, S. 386–397.

2005 vorhanden.³⁷ Aus Heidelberg stammt ein jüngeres Modell professioneller Handlungskompetenz für Geschichtslehrpersonen, das „fachspezifische Wissensfacetten und Fähig- und Fertigkeiten“³⁸ zusammenbringt, die normativ „guten“ sowie „effektiven“ Geschichtsunterricht ermöglichen sollen. Es basiert wie die meisten Lehrerkompetenzmodelle auf Shulmans Taxonomie von fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und allgemeinpädagogischer Kompetenz³⁹ und weist professionelle Unterrichtswahrnehmung als Fähigkeit nicht explizit aus. Wie bereits erwähnt nutzt Monika Waldis das Konzept der professionellen Unterrichtswahrnehmung in ihrer empirischen Studie zur Diagnose von Lehrerwissen und -können, bindet es jedoch ebenfalls nicht theoretisch in ihr Kompetenzmodell ein.⁴⁰

Eine Integration der professionellen Unterrichtswahrnehmung bietet sich im Bereich „geschichtsdidaktisches Wissen“ an, der in den meisten Geschichtslehrerkompetenzmodellen als solcher ausgewiesen wird.⁴¹ Die Fähigkeit, lernrelevante Teilaspekte des hochkomplexen Beobachtungsfelds Geschichtsunterricht wahrzunehmen und gedanklich zu durchdringen, beruht zweifelsohne grundlegend auf geschichtsdidaktischer Expertise. Darunter fallen, wie Heuer, Resch und Seidenfuß anführen, zum Beispiel das Wissen über historische Lernprozesse, über geschichtsbezogene Schülervorstellungen oder über bestimmte geschichtsdidaktische Vermittlungsmethoden.⁴² Das oben diskutierte Beispiel eines Unterrichtsgesprächs zum Leben im mittelalterlichen Kloster kann jedoch auch dafür sensibilisieren, dass eine schlichte Einordnung der professionellen Unterrichtswahrnehmung in den Bereich des „geschichtsdidaktischen Wissens“ zu kurz greift. So wird in der skizzierten Unterrichtssituation von der Lehrkraft nicht nur das Identifizieren von Schülervorstellungen, sondern auch das simultane Abgleichen derselben mit dem eigenen „fachwissenschaftlichen

³⁷ Vgl. als frühestes Modell Hans-Jürgen Pandel: *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/Ts. 2005, S. 45–48.

³⁸ Christian Heuer/Mario Resch/Manfred Seidenfuß: *Geschichtslehrerkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 8 (2017) 2, S. 158–176, hier S. 162, Abb. 1.

³⁹ Vgl. Anm. 19; ebenfalls Lee S. Shulman: *Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching*. In: *Educational Researcher* 15.2 (1986), S. 4–14.

⁴⁰ Vgl. Waldis (Anm. 5), S. 227.

⁴¹ Vgl. Heuer/Resch/Seidenfuß (Anm. 38), S. 165, Abb. 3.

⁴² Vgl. ebd.

Wissen“ zu medizingeschichtlichen Fragen im Mittelalter verlangt. „Geschichtsdidaktisches“ und „fachwissenschaftliches Wissen“ hängen damit eng zusammen und stehen in einem komplexen Wechselverhältnis, das sich nicht – wie im Heidelberger Modell angenommen⁴³ – mit einer schlichten Transformation von „Geschichtswissen“ in schulisch relevantes „geschichtsdidaktisches Wissen“ beschreiben lässt. Es bedarf deshalb künftig vertiefter geschichtsdidaktischer Reflexion über die Frage, wie die drei Wissensbereiche nach Shulman innerhalb der Geschichtslehrerkompetenzen zusammenhängen.

Um professionelle Unterrichtswahrnehmung als multidimensionale Fähigkeit theoretisch fruchtbar anbinden zu können, wäre darüber hinaus eine zusätzliche Ausdifferenzierung von Geschichtslehrerkompetenzmodellen in Wissensformen, und nicht lediglich in Wissensbereiche, denkbar. Die beiden Wissensformen des kontextunabhängigen, theoretisch-konzeptionellen Wissens (*formal knowledge*) und des praktischen Handlungswissens (*practical knowledge*) spielen bei der professionellen Wahrnehmung und mentalen Verarbeitung von Unterrichtssituationen eine zentrale Rolle, da Lehrer*innen auf Basis konkreter Erfahrungswerte und theoretischer Wissensbestände Unterrichtssituationen reflektieren. Fensterachers Unterscheidung⁴⁴ der beiden Wissensformen stellt daher einen gegenstandsangemessenen Theorierahmen für eine Verquickung der Konzepte dar.

Im Bereich der *Empirie* rückt das Thema der professionellen Unterrichtswahrnehmung als Aufgabe geschichtsdidaktischer Professionsforschung in den Blick. Bislang zeigt sich dieser Forschungsgegenstand in der Didaktik der Geschichte als weitgehend unbestelltes Feld. Das „Forschungsfeld Geschichtslehrkräfte“ ist zwar inzwischen fest in der Disziplin etabliert⁴⁵ und auch die zweite Phase der Geschichtslehrerbildung wurde bereits in den Blick genommen.⁴⁶ Dennoch existiert nur eine einzige Un-

⁴³ Vgl. ebd.

⁴⁴ Vgl. Anm. 21.

⁴⁵ Manfred Seidenfuß: Forschungsfeld Geschichtslehrkräfte. Eine Einführung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 13 (2014), S. 5–14.

⁴⁶ Georg Kanert: Geschichtslehrausbildung auf dem Prüfstand. Eine Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess. Göttingen 2014 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 6); Ludger Schröder: Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen. Subjektive Konzepte gelingenden Geschichtsunterrichts während der

tersuchung, die sich der professionellen Unterrichtswahrnehmung in empirischer Hinsicht angenommen hat.⁴⁷ Wiederholt werden soll an dieser Stelle Waldis' Appell, Programme zu etablieren, die z. B. ‚Videoclubs‘ beforschen und so den Ist-Zustand bzw. die Förderung der Wahrnehmungskompetenz von Lehrpersonen, Studierenden, Referendar*innen etc. eruieren.⁴⁸ Auch böten sich Erhebungen von konzeptionellen Vorwissenstrukturen bei Studierenden und Dozent*innen und genauere Erkundungen von Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozessen erfahrener Lehrkräfte an.

Pragmatisch gewendet muss professionelle Unterrichtswahrnehmung als phasenübergreifender Professionalisierungsauftrag in der Lehrerbildung verstanden werden. Sie ist in ihrer vollen Ausprägung vor allem eine Fähigkeit erfahrener Lehrkräfte,⁴⁹ kann aber bereits in ersten, universitär begleiteten Praxisphasen angebahnt werden. Besonders im Praxissemester ist das Konzept relevant. *Erstens* hilft die grundlegende Fähigkeit, Geschichtsunterricht zu beobachten und lern- bzw. forschungsrelevante Aspekte wahrzunehmen, beim Finden einer Fragestellung für das Forschende Lernen.⁵⁰ Hierbei zeigen Studierende erfahrungsgemäß Schwierigkeiten, da sie Irritationen bzw. kognitive Dissonanzen in ihrem eigenen Beobachtungsprozess oftmals nicht fruchtbar machen und somit auch nicht zu einer für sie persönlich relevanten Fragestellung gelangen. *Zweitens* ist eine Sensibilisierung für den Geschichtsunterricht als Wahrnehmungsobjekt zentral für die Fähigkeit der Studierenden, analysewürdige Vorkommnisse bzw. Aussagen in ihrem eigenen Datenmaterial (z. B. Interviewtranskripte, Beobachtungsprotokolle) zu entdecken. Wie oben bereits erläutert, laufen viele relevante historische Denk- und Lernprozesse auf der kaum sichtbaren Ebene der Tiefenstrukturen des Geschichtsunterrichts ab, sodass es für die Praxissemesterstudierenden besonders herausfordernd ist, über die manifeste Ebene von Organisations- und Sozialformen „hinauszublicken“.⁵¹ *Drittens* ist die professionelle Unterrichtswahrnehmung der eigenen Unterrichtsgestaltung zuträglich: Sollen Studierende erste unterrichtliche Gehversuche unterneh-

schulpraktischen Ausbildung. Berlin 2015 (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 14).

⁴⁷ Vgl. Waldis (Anm. 5).

⁴⁸ Vgl. ebd., S. 237f.

⁴⁹ Vgl. Wolters (Anm. 17), S. 34.

⁵⁰ Vgl. Nientied/Schlutow (Anm. 4), S. 151.

⁵¹ Vgl. Waldis (Anm. 5), S. 236.

men, kann die Fähigkeit, Geschichtsunterricht durch eine spezifisch fachdidaktische Brille zu betrachten, bei der Gesprächsführung sowie bei der Nutzung lernrelevanter Situationen dienlich sein.

Wie können Studierende nun auf die Wahrnehmung und Verarbeitung solcher Forschungs- und Lerngelegenheiten vorbereitet werden? Das Konzept des Sprachsensiblen Geschichtsunterrichts scheint in dieser Hinsicht besonders bedeutsam zu sein. So kann z. B. über eine Analyse des kontextuellen Begriffsgebrauchs der Lernenden bestimmt werden, welche historischen Denkopoperationen sie wie ausführen. Auch eine genauere Betrachtung sprachlicher Register in der Unterrichtskommunikation dürfte in Hinblick auf fachliche Lerngelegenheiten durch Sprache lohnend sein. Schließlich ist daran zu denken, Lese- und Schreibprozesse von Schüler*innen zu beobachten, um Anknüpfungspunkte für gezielte Fördermaßnahmen, z. B. durch Scaffolding, zu finden. Neben einer verstärkten Fokussierung auf den Themenbereich „Sprache“ ist ebenfalls auf den Nutzen von Unterrichtstranskripten und Video-Sequenzen in universitären Lehrveranstaltungen zum Praxissemester hinzuweisen. Über die Analyse von Unterrichtsmitschnitten können Studierende zum einen für die Herausforderungen der empirischen Methode „Unterrichtsbeobachtung“ und zum anderen für geschichtsdidaktisch relevante Schüler- bzw. Lehreräußerungen sensibilisiert werden. Es sei an dieser Stelle auf das Praxissemesterkonzept des Instituts für Didaktik der Geschichte der Universität Münster hingewiesen: In den praxisbegleitenden Studien wird der Fokus auf eine Einführung in die geschichtsdidaktische Lehr-Lern-Forschung, die Unterrichtsbeobachtung und die Arbeit mit Unterrichtstranskripten, Unterrichtsvideos und Audiodateien gelegt, um den Studierenden zu ermöglichen, ihre Fähigkeit zur professionellen Unterrichtswahrnehmung mit Hilfe authentischen Datenmaterials auszubauen.⁵²

⁵² Vgl. für eine Überblicksdarstellung des Praxissemesters im Fach Geschichte an der WWU Münster <https://www.uni-muenster.de/Geschichte/hist-dida/studieren/praxissemester.html> (aufgerufen am 25.04.2019).

4 Fazit

Resümierend lässt sich also festhalten, dass das Konzept der professionellen Unterrichtswahrnehmung vielfältige Anschlussmöglichkeiten für die geschichtsdidaktische Forschung bietet. Auf theoretischer Ebene trägt es zu einem differenzierten Verständnis des geschichtsdidaktischen Wissens kompetenter Geschichtslehrkräfte bei, da es Bereiche und Formen von Professionswissen als zwei unterscheidbare, aber aufeinander bezogene fachdidaktische Wissensdimensionen beschreibbar macht. In empirischer Hinsicht wissen wir über die Fähigkeit zur professionellen Unterrichtswahrnehmung von Geschichtslehrer*innen in verschiedenen Stadien ihrer Professionalisierung bislang jedoch so gut wie nichts. Die Befunde Waldis' weisen darauf hin, dass nicht wenige ihrer Probanden (die ausschließlich aus Studierenden bestanden) mit dem gewählten Erhebungsinstrument schlichtweg überfordert waren.⁵³ Da es sich bei der professionellen Unterrichtswahrnehmung um eine voraussetzungsreiche Kompetenz handelt, die auch von erfahrenen Lehrkräften mitunter erst erlernt werden muss,⁵⁴ wäre es in methodischer Hinsicht sinnvoll, sich bei entsprechenden Erhebungen erstens nicht allein auf Studierende als Probanden zu konzentrieren und zweitens im Rahmen von Interventionsstudien die professionelle Unterrichtswahrnehmung durch Videoclubs o. ä. gezielt zu fördern,⁵⁵ um so ihre Bedeutung für Geschichtslehrerkompetenzen zu untersuchen.

Bedeutsam ist professionelle Unterrichtswahrnehmung aber insbesondere auch für die Geschichtslehrerbildung. Gerade weil es sich bei der professionellen Unterrichtswahrnehmung um eine anspruchsvolle Fähigkeit und beim Geschichtsunterricht um einen herausfordernden Wahrnehmungsgegenstand handelt, sollten bereits Studierende in ihrem Professionalisierungsprozess dabei unterstützt werden, fachliche Lerngelegenheiten im komplexen Unterrichtsgeschehen zu erkennen, diese theoriebasiert zu reflektieren und im Hinblick auf das historische Denken der Schüler*innen

⁵³ Vgl. Waldis (Anm. 5), S. 236.

⁵⁴ Vgl. Sherin/van Es (Anm. 9), S. 26.

⁵⁵ Soweit zu sehen ist, erfolgte in der Studie Waldis' zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten keine explizite Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung. Die Intervention bestand hier lediglich in dem Besuch geschichtsdidaktischer Lehrveranstaltungen an Pädagogischen Hochschulen bzw. einer Universität. Vgl. Waldis (Anm. 5), S. 228.

und Lehrer*innen zu interpretieren. Ein besonderes Potential zur Förderung dieser Fähigkeiten liegt dabei im Praxissemester, das – wird es entsprechend vorbereitet und begleitet – bei den Studierenden den Blick für die fachlichen Herausforderungen des Geschichtsunterrichts schärfen und im Idealfall erste Ansätze zu ihrer Bewältigung aufzeigen kann.

Stellenwert und Wirksamkeit Schulpraktischer Übungen in der universitären Geschichtslehramtsausbildung der Universität Greifswald

Jan Scheller/Martin Buchsteiner/Stefan Walter

1 Einleitung

Während in den letzten Jahren an zahlreichen deutschen Universitäten Praxissemester eingeführt wurden,¹ werden u. a. an der Universität Greifswald seit 1945 begleitete Unterrichtsbesuche, sogenannte Schulpraktische Übungen (SPÜ), angeboten.² Unter Anleitung ihrer Dozent(inn)en geben Studierende in den Fachdidaktiken an einer Schule ein bis zwei Unterrichtsstunden, die parallel von der aus nicht mehr als fünf Personen bestehenden SPÜ-Gruppe hospitiert und im Anschluss gemeinsam reflektiert werden.

¹ Edwin Stiller: Das Praxissemester im Lehramtsstudium in NRW – neue Wege in der Ausbildung. In: Sebastian Barsch u. a. (Hrsg.): Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte. Köln 2015, S. 4–10.

² Die pädagogischen Fakultäten der SBZ wurden häufig mit Mitgliedern oder Sympathisanten des in der Weimarer Republik gegründeten Bundes entschiedener Schulreformer besetzt. Auf diesem Wege hielten – schon damals so bezeichnete – SPÜ Einzug in das Lehrer(innen)studium. Sie blieben nicht nur nach der „Säuberung“ der Universitäten von sogenannten bürgerlichen Einflüssen Anfang der 1950er Jahre, sondern auch nach der 1990 einsetzenden Bildungsreform von außen als fester Bestandteil der universitären Lehrer(innen)ausbildung erhalten. Für das Beispiel Greifswald vgl. Martin Buchsteiner: Innovation und Indoktrination. Die Geschichtsmethodik an der Universität Greifswald zwischen 1945 und 1990. In: Niels Hegewisch/Karl-Heinz Spieß/Thomas Stamm-Kuhlmann (Hrsg.): Geschichtswissenschaft in Greifswald. Stuttgart 2015, S. 215–272, bes. S. 218–231.

Der Aufsatz fragt auf theoretisch-konzeptioneller Ebene, welche Funktion der SPÜ in der geschichtsdidaktischen Ausbildung der 1. Phase zukommt und stellt ein Evaluationsprojekt vor, das die unmittelbare Wirksamkeit der Lehrveranstaltungen auf die Teilnehmenden im Wintersemester 2018/19 untersuchte.

2 Stellenwert der SPÜ im geschichtsdidaktischen Lehramtsstudium

Im Zuge der an verschiedenen Stellen kritisierten Praxisferne der ersten Lehramtsausbildungsphase³ wird verstärkt über Praxisphasen nachgedacht, von denen man sich die Anwendung zuvor erlernter wissenschaftlicher Theorien in konkreten Handlungssituationen und damit die Vermeidung träger Wissensbestände erhofft.⁴ Gleichwohl kamen Studien zu dem Befund, dass sich Studierende in der Schule weniger an den erlernten Theorien, sondern vielmehr an den ihnen zugeteilten Mentor(inn)en orientieren, um am Arbeitsort akzeptiert zu werden und sich in der Berufskultur zurechtzufinden.⁵ Daher handeln sie in Praktika mitunter ih-

³ Falk Radisch u. a.: Abschlussbericht. Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium. 2018, S. 207 (http://www.regierung-mv.de/serviceassistent/_php/download.php?datei_id=1605186, aufgerufen am 13.12.2018). Bernd Kersten: Befragung der Lehrerinnen und Lehrer. In: Fritz Oser & Jürgen Oelkers (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich 2001, S. 399–436, hier S. 433.

⁴ Gerda Hagenauer: Träges Wissen. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 4 (2008), S. 47–51. Diethelm Wahl: Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: Zeitschrift für Pädagogik 2 (2002), S. 227–241, bes. S. 235. Tina Hascher: Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. In: Erwald Terhart u. a. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Aufl. Münster 2014, S. 542–571, hier S. 548. Kurt Czerwenka & Karin Nölle: Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In: Terhart (ebd.), S. 468–488, hier S. 471.

⁵ Rainer Bodensohn/Christoph Schneider: Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. In: Empirische Pädagogik 3 (2008), S. 274–304. Tina Hascher: Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von SekundarlehrerInnen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft Bd. 51 (2006), S. 130–149.

rem fachdidaktischen Wissen entgegen.⁶ Aufgrund einer solchen Differenz zwischen erwarteter und tatsächlicher Wirkungsweise ist danach zu fragen, welchen Stellenwert SPÜ in der geschichtsdidaktischen Geschichtslehrer(innen)bildung haben sollten und wie sie gestaltet werden können, damit nicht (nur) die schulische Sozialisation, sondern auch die Reflexion über Relevanz und Umsetzung geschichtsdidaktischer Wissensbestände bei Unterrichtsplanung und -durchführung im Vordergrund steht.⁷

Dafür ist zunächst eine Bestimmung nötig, welche Ziele sich die Geschichtsdidaktik innerhalb des Lehramtsstudiums setzt. Politisch maßgebende Grundsätze legte die Kultusministerkonferenz (KMK) fest.⁸ Diese sind allerdings nicht empirisch abgesichert, da entsprechende Befunde über professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen kaum vorliegen und insbesondere noch unbekannt ist, wie diese Kompetenzen bestmöglich erworben werden können.⁹ Zudem sind die von der KMK angeführten Ziele mal reine Themenbenennungen und mal auf Fähigkeiten bezogen. Sie enthalten mitunter fragwürdige Zuweisungen¹⁰ und suggerieren strikt voneinander zu

⁶ Monika Fenn: Vom instruktionalen zum problemorientierten Unterrichtsstil. Modifikation der Handlungsroutinen von Studierenden. In: Susanne Popp u. a. (Hrsg.): Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 5). Göttingen 2013, S. 327–342, hier S. 329f.

⁷ Christoph Wilfert/Holger Thünemann: Subjektive Theorien Geschichtsstudierender vor und nach dem Praxissemester. Zum Verhältnis geschichtsdidaktischen Theorie- und unterrichtspraktischen Erfahrungswissens. In: Michaela Artmann u. a. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung). Bad Heilbrunn 2018, S. 203–220, hier S. 210.

⁸ Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. 2008 (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, aufgerufen am 02.10.2018).

⁹ Czerwenka/Nölle (Anm. 4), S. 480f. Manfred Seidenfuß/Georg Kanert: Die Wirksamkeit der Geschichtslehrerbildung. Forschungsansätze und Forschungsergebnisse. In: Popp (Anm. 6), S. 139–165, hier S. 141.

¹⁰ Beispielsweise seien die verschiedenen Dimensionen von Diversität und ihre Auswirkungen auf schulisches Lernen Bestandteil einer genuin fachdidaktischen Kompetenz, vgl. KMK (Anm. 8), S. 4.

trennende Ziele in den einzelnen Ausbildungsphasen sowie zwischen den beteiligten Fächerdomänen.¹¹

Das Konzept der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen ist im erziehungswissenschaftlichen Kontext entstanden. Es basiert auf der Dreiteilung nach Shulman in fachwissenschaftliches (content knowledge = CK), fachdidaktisches (content pedagogical knowledge = PCK) und pädagogisches Wissen (pedagogical knowledge = PK).¹² Zur Dimension pädagogisches Wissen liegen zahlreiche Studien und damit neben Operationalisierungen auch verschiedene Testinstrumente vor.¹³ Für das geschichtsdidaktische Wissen finden sich mehrere deutschsprachige Operationalisierungen und – soweit wir das überblicken – ein angloamerikanischer Vorschlag (*Abbildung 1*). Ferner finden sich Arbeiten, die engere thematische Aspekte wie das Planungswissen oder die Kerntätigkeiten von Geschichtslehrpersonen in den Blick nahmen (*Abbildung 2*).

Abbildung 1: Überblick über die Instrumente zur Erfassung der PCK in Geschichte

Referenz	Bereiche	Instrumente
Seidenfuß/ Heuer/ Resch 2018; Resch 2018; Kanert & Resch 2014 ¹⁴	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen über fachdidaktisches Potential von Quellen und Darstellungen <ul style="list-style-type: none"> – Quellen und Darstellungen zusammenstellen können – Aufgaben formulieren können • Wissen über Schülervorstellungen und Sinnbildungsprozesse <ul style="list-style-type: none"> – diagnostizieren können – Feedback geben können • Wissen über das Verständlichmachen von historischen Inhalten <ul style="list-style-type: none"> – erklären und repräsentieren können 	Vignettentest

¹¹ Czerwenka/Nölle (Anm. 4), S. 480.

¹² Lee S. Shulman: Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher 2 (1986), S. 4–14.

¹³ Zusammenstellung bei Thamar Voss u. a.: Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 18 (2015), S. 187–223, hier S. 196f.

¹⁴ Manfred Seidenfuß/Christian Heuer/Mario Resch: Unterrichtsvignetten in Forschung und Lehre. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 69 (2018), S. 393–405, hier

Lüke/Seider/ Fenn 2018¹⁵	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen über das Potential fachspezifischen Lernmaterials (Konzipierung passender Aufgabenstellungen) • Wissen über Schülerkognitionen (um an sie anknüpfende und kognitive Dissonanz auslösende Vermittlungsstrategien auszuwählen) • Wissen über fachspezifische Vermittlungsstrategien (geeignete Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten, um historische Sachverhalte für den Unterricht aufzuschließen) 	Curriculum-analyse Paper-and-Pencil-Test Delphi-Befragung
Waldis/Nit-sche/Marti/ Hodel/Wyss 2014¹⁶	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen über instruktionale Aktivitäten zur Förderung des historischen Denkens und Lernens <ul style="list-style-type: none"> – Planung – Inszenierungsformen – Aufgabenformate • Wissen über Bedingungen und Ausprägungen historischen Lernens <ul style="list-style-type: none"> – Erkenntnismöglichkeiten und -grenzen des Fachs – Genese von Kompetenzen historischen Denkens – Schülervorstellungen zu Geschichte – Kompetenzdiagnostik und Leistungsbeurteilung • Curriculares Wissen <ul style="list-style-type: none"> – Bildungsziel des Geschichtsunterrichts – Lehrplanvorgaben und Auswahlkriterien – Umsetzung von Inhalten in kompetenzorientierten Geschichtsstunden 	Vignettestest

S. 395. Mario Resch: Aufgaben formulieren können. Entwicklung und Validierung eines Vignettestests zur Erfassung professioneller Kompetenz für historisches Lehren. Frankfurt/M. 2018, S. 65. Georg Kanert/Mario Resch: Erfassung geschichtsdidaktischer Wissensstrukturen von Geschichtslehrkräften anhand eines vignettengestützten Testverfahrens. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 13 (2014), S. 15–31.

¹⁵ Nicole Lüke/Jessica Seider/Monika Fenn: Struktur und Inhalt des fachbezogenen Professionswissens angehender Lehrkräfte. In: heiEducation Journal 1/2 (2018), S. 75–98, hier S. 82.

¹⁶ Monika Waldis u. a.: „Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet“ – theoretische Grundlagen, Entwicklung der Instrumente und empirische Erkundungen zur videobasierten Unterrichtsreflexion angehender Geschichtslehrpersonen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2014, S. 32–49, hier S. 35.

Monte-Sano & Budona 2013¹⁷	<ul style="list-style-type: none"> • Represent History <ul style="list-style-type: none"> – Entwicklung eines Stundenziels – Zusammenstellung dem Ziel entsprechender Materialien – Formulierung dem Ziel und Material entsprechender Aufgabenstellungen • Transform History (Didaktische Reduktion historischer Sachverhalte für den Geschichtsunterricht) • Attend to students' ideas about history (Diagnose der Schülerkognitionen, Berücksichtigung bei der Unterrichtsgestaltung) • Frame History (sinnhaftes Verknüpfen der für den Unterricht ausgewählten historischen Sachverhalte) 	Interviews, Unterrichtsbeobachtungen, Unterrichtsmaterialien
--	---	--

Abbildung 2: Überblick über die Instrumente zur Erfassung verwandter geschichtsdidaktischer Konstrukte

Referenz	Bereiche	Erhebungsmethoden
<i>Geschichtsdidaktisches Planungswissen</i>		
Wolff/Seiffert/Seifert/Rothland/Brauch 2018¹⁸	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele & Prinzipien • Phasen & Strukturierung • Medien • Arbeitsaufträge 	Paper-and-Pencil-Test

¹⁷ Chauncey Monte-Sano/Christopher Budano: Developing and Enacting Pedagogical Content Knowledge for Teaching History: An Exploration of Two Novice Teachers' Growth Over Three Years. In: Journal of the Learning Sciences 2 (2013), S. 171–211, hier S. 199f.

¹⁸ Jörgen Wolf u. a.: Das geschichtsdidaktische Planungswissen von angehenden Geschichtslehrer/innen. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 69 (2018), S. 373–392, hier S. 375f.

Kernpraktiken von Geschichtslehrpersonen

Fogo 2014¹⁹

- | | |
|---|------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Quellen und Darstellungen auswählen und zusammenstellen • Fördern von Diskussionen • Förderung historischer Schreibfähigkeiten • Förderung historischer Lesefähigkeiten • Beurteilen historischer Denkleistungen • forschendes Lernen ermöglichen • in Beziehung setzen zu individuellen und gesellschaftlichen Erfahrungen | Delphi-Befragung |
|---|------------------|

Neben Unterschieden bei der Operationalisierung der PCK, die sich durch unterschiedliche Blickwinkel und Entstehungszusammenhänge ergeben, lassen sich Bereiche erschließen, die in allen Modellen vorkommen. So scheint die Auswahl und Zusammenstellung von Quellen und Darstellungen und die Formulierung dazu passender Aufgaben ein zentraler Aspekt geschichtsdidaktischer Kompetenz zu sein. Ebenfalls im Fokus aller Modelle steht die Auswahl und Setzung historischer Narrationen für Unterrichtsstunden und -einheiten und die methodische Initiierung historischen Lernens, auch wenn hierfür mitunter unterschiedliche Begriffe verwendet werden. Auch die Diagnose von Schüler(innen)kognitionen und ihre Berücksichtigung bei der Planung von Geschichtsstunden führen viele Modelle als geschichtsdidaktische Kompetenz auf.

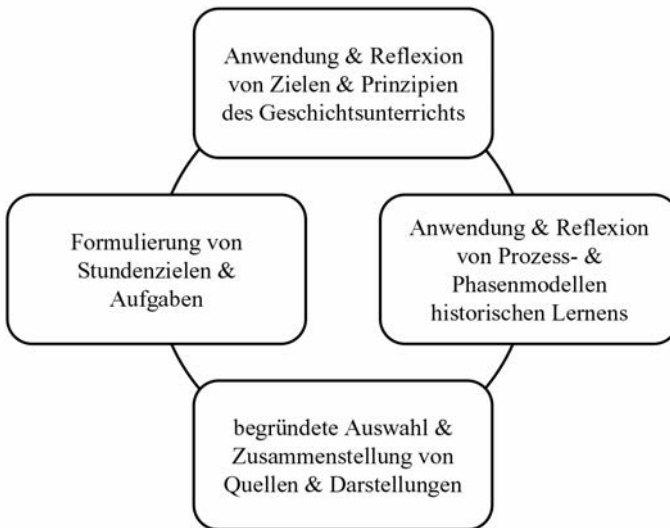
Die zentralen Facetten der Auswahl und Zusammenstellungen von Quellen und Darstellungen und die Formulierung dazu passender Aufgaben wurden in das geschichtsdidaktische Curriculum der Universität Greifswald übernommen. Damit die Aufgabenstellungen nicht nur zu den Materialien passen, sondern ebenso historisches Denken adressieren, wurde der Aspekt *Ziele & Prinzipien* aus dem Modell von Wolff et al. ebenso

¹⁹ Bradley Fogo: Core Practices for Teaching History: The Results of a Delphi Panel Survey. In: *Theory & Research in Social Education* 42 (2014), S. 151–196, hier S. 171 und 191ff.

übernommen wie die Aspekte *Phasen* und *Strukturierung*. Die Diagnose von Schüler(innen)kognitionen und ihre Berücksichtigung bei der Planung von Geschichtsstunden als Zieldimension in der Geschichtslehrausbildung stellt die erste Phase allerdings vor Herausforderungen, da nur selten mit konkreten Lerngruppen gearbeitet werden kann.

Das geschichtsdidaktische Curriculum an der Universität Greifswald zielt somit auf den Aufbau der aus Abbildung 3 ersichtlichen Fähigkeiten.

Abbildung 3: Geschichtsdidaktisches Curriculum der Universität Greifswald

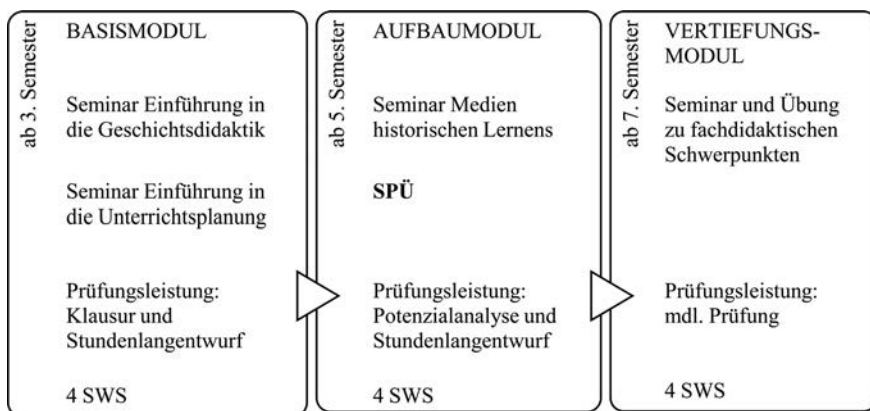


Die Anforderung an die Studierenden in der geschichtsdidaktischen 1. Staatsexamensprüfung besteht darin, fachdidaktisch begründet eine Geschichtsstunde planen zu können. Geschichtsdidaktisch legitimiert ist eine Stunde dann, wenn a) in der Stunde die Beantwortung einer historischen Frage im Zentrum steht, die mittels geschichtsdidaktischer Theorien begründet werden kann, b) zur Beantwortung der historischen Frage passende Medien ausgewählt und c) zu ihnen Aufgabenstellungen entwickelt werden, welche die Beantwortung der historischen Frage innerhalb der Stunde ermöglichen.

Das Lehrerbildungsgesetz von Mecklenburg-Vorpommern sieht für das Studium der einzelnen Fachdidaktiken einen Umfang von jeweils 15 ECTS-

Punkten vor.²⁰ Die gemeinsame Prüfungs- und Studienordnung für die Lehramtsstudiengänge an der Universität Greifswald leiten daraus – bei einem zehensemestriigen Regelstudienverlauf – ein Budget von 450 Arbeitsstunden ab.²¹ Gemäß der Fachstudienordnungen Geschichte²² sind diese gemäß Abbildung 4 aufgeteilt:

Abbildung 4: Geschichtsdidaktische Module im Lehramtsstudium an der Universität Greifswald



Angesichts der organisatorischen Rahmenbedingungen und fachlichen Zielsetzung des geschichtsdidaktischen Studienganges ergibt sich für die

²⁰ Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern vom 25. November 2004 §6 (1) Ziffer 2. und 3 (<http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml?showdoccase=1&st=lr&doc.id=jlr-LehrBiGMV2013rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs>, aufgerufen am 04.12.2018).

²¹ Gemeinsame Prüfungs- und Studienordnung für die Lehramtsstudiengänge an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald vom 12. November 2012 §3 Ziffer (3) und (4) (https://www.uni-greifswald.de/fileadmin/uni-greifswald/2_Studium/2.4_Rund_um_die_Pruefungen/2.4.1_Pruefungs_und_Studienordnungen/Lehramt_modularisiert/GPS_LA_Lesefassung_2016.pdf, aufgerufen am 04.12.2018).

²² Prüfungs- und Studienordnung für den Teilstudiengang Geschichte im Lehramtsstudiengang Gymnasium an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald vom 12.11.2012 §§3 und 4 (https://www.uni-greifswald.de/fileadmin/uni-greifswald/2_Studium/2.4_Rund_um_die_Pruefungen/2.4.1_Pruefungs_und_Studienordnungen/Lehramt_modularisiert/Geschichte/PSO_LA_Geschichte_Gym_10.10.2012.pdf, aufgerufen am 04.12.2018). Die Verordnung für den Teilstudiengang Regionale Schule weicht hinsichtlich der Ausführungen zur Geschichtsdidaktik nicht ab.

SPÜ die Aufgabe, die in Basismodul und Medienseminar erworbenen Fähigkeiten bei der Stundenplanung und -durchführung anzuwenden. Die Anwendung setzt voraus, dass die zugrundeliegenden Theorien bekannt sind.²³ In Basismodul und Medienseminar werden daher geschichtsdidaktische Theorie vermittelt und deren Relevanz für die Unterrichtsgestaltung an Praxisbeispielen veranschaulicht.²⁴ Ziel ist es, theoriegestützt Strategien für die Planung und Legitimation von Stunden bzw. Unterrichtsmaterial zu entwickeln, damit diese dann in den SPÜ an konkreten Lerngruppen erprobt werden können.

Zu Beginn einer SPÜ werden die für Stundenplanungen relevanten Theorien in seminaristischen Sitzungen wiederholt und die von den Studierenden zu haltenden Stunden mittels *peer* sowie *expert coaching* geplant.²⁵ Zudem finden Hospitationen statt, um die individuellen und kollektiven Lernvoraussetzungen einzuschätzen und eine Kriterien geleitete Beobachtung von Unterricht zu erproben.²⁶ Danach werden die einzelnen Stunden von den Studierenden gehalten. Zu jeder Stunde ist die gesamte Lerngruppe anwesend, um die an fachdidaktischen Kriterien orientierte Beobachtung und Beurteilung von Stunden zu trainieren und Rückschlüsse für Stundenplanung und unterrichtliches Handeln zu diskutieren.

3 Wirksamkeit der SPÜ – Forschungsstand und Fragestellung

Erst in den letzten fünf Jahren wurden Studien publiziert, die die Wirksamkeit der Geschichtslehrer(innen)bildung in den Blick nahmen. Zur ersten Ausbildungsphase liegen eine Interventionsstudie zu einem geschichtsdidaktischen Seminar sowie vier Wirksamkeitsstudien zu Praxissemestern

²³ Benjamin S. Bloom u. a.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim und Basel 1972, S. 130. Helene Albers/Felix Hinz: Lehrkonzepte zur Vorbereitung auf schulische Praxisphasen. In: Helene Albers u. a.: Schulpraktika im Fach Geschichte betreuen. Konzeption und Reflexion fachdidaktischer Lehrveranstaltungen. Frankfurt a. M. 2018, S. 15–22, hier S. 16–18.

²⁴ Wilfert/Thünemann (Anm. 7), S. 221.

²⁵ Helene Albers/Felix Hinz: Begleitung während der Praxisphasen. In: Albers u. a. (Anm. 23), S. 23–30, hier S. 26.

²⁶ Damit wird die theoriegeleitete Reflexion praktischer Erfahrungen angebahnt und kanalisiert, dass Studierende meist fachunspezifische Aspekte betrachten sowie unsystematisch-intuitiv vorgehen, vgl. ebd., S. 24 und 28.

vor.²⁷ Eine Dissertation maß bei Geschichtslehramtsstudierenden u. a. den Einfluss des bisherigen Studiums auf ihre *Beliefs*. Zur zweiten Ausbildungsphase beforchten zwei weitere Studien Wirksamkeitsprozesse im Referendariat. Im Rahmen einer Dissertation wurden Referendarinnen und Referendare des Faches Geschichte hinsichtlich der Wirksamkeit von Studium und Referendariat befragt.

Monika Fenn stellte fest, dass Studierende des Lehramts Geschichte in Praktika entgegen ihrer fachdidaktischen Überzeugungen instruktional handeln.²⁸ In einer Intervention prüfte sie, inwiefern sich durch eine Kombination von Seminarbesuch und gehaltenen Unterrichtsstunden eine Auflösung dieses widersprüchlichen Handelns erreichen lässt. Tatsächlich stellten die Teilnehmenden der Experimentalgruppe ausschließlich konstruktivistisch angelegte Lernsettings in ihren Stunden her.²⁹

Überzeugungen nahm auch Martin Nitsche in den Blick, der sie bei Geschichtslehramtsstudierenden erhob und u. a. herausfand, dass die Unterrichtserfahrung und geschichtsdidaktische Ausbildung der Befragten keinen Einfluss auf ihre geschichtstheoretischen *Beliefs* hatten. Steigende Unterrichtserfahrungen in Praktika sorgten allerdings dafür, dass instruktionale Lehr-Lern-Konzepte bevorzugt wurden, welche die Relevanz der Darbietung und des Nachvollzugs von Geschichte betonen.³⁰

Christoph Wilfert und Holger Thünemann analysierten die Wirksamkeit des Praxissemesters an der Universität zu Köln; auch hier standen die subjektiven Theorien von Geschichtsstudent(inn)en im Fokus, welche mittels Leitfadenterviews erhoben wurden. Es zeigte sich, dass nur die Studierenden ihr fachdidaktisches Repertoire im Unterricht anwenden konnten, die bereits zuvor über theoretisches Wissen verfügten und eine Vorstellung davon hatten, wie es ihnen in der Unterrichtspraxis nützen könnte.

²⁷ Vgl. zudem die Aufsätze von Jörg van Norden/Thomas Must sowie Sebastian Barsch in diesem Band, weiterhin Isabelle Nientied/Martin Schlutow: Auf dem Weg zum Reflective Practitioner? Forschendes Lernen im Praxissemester Geschichte aus der Perspektive von Studierenden. In: *zdg* 2 (2017), S. 143–156.

²⁸ Fenn (Anm. 6), S. 327–342, hier S. 329f.

²⁹ Dies.: Beeinflusst geschichtsdidaktische Lehre die subjektiven Überzeugungen von Studierenden zu Lehren und Lernen im Geschichtsunterricht? In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 66 (2015), S. 515–538, hier S. 538.

³⁰ Martin Nitsche: *Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie*. Diss. 2018 (unveröffentlicht).

Andernfalls wurde beobachtet, dass auf in der Prä-Befragung noch geäußertes theoretisches Wissen in der Post-Befragung nicht mehr zurückgegriffen werden konnte.³¹

Ludger Schröer beforstete Geschichtsreferendar*innen hinsichtlich ihrer subjektiven Überzeugungen sowie ihres Professionswissens und wertete dafür Prä- und Postinterviews und Unterrichtsmaterialien der Probanden aus. Er stellt vier Typen angehender Geschichtslehrpersonen heraus und konnte zeigen, dass lediglich diejenigen, welche zu Beginn des Referendariats über geschichtsdidaktisches Theoriewissen verfügten, später die fachdidaktische Perspektive ihres Handelns fokussieren konnten. Andernfalls drohe Konzeptlosigkeit und ausschließliches Konzentrieren auf die lebensweltlichen Bedürfnisse der Schüler/-innen.³² Georg Kanert untersuchte die Veränderungen der geschichtsdidaktischen Fähigkeitsselbstkonzepte von Geschichtsreferendar(inn)en im Verlauf der Ausbildung von Geschichtslehrpersonen und stellte fest, dass sie ihr Theoriewissen nur als Schlagworte zur Legitimation ihres berichteten Unterrichtshandelns nutzen. Insbesondere wird das eigene praktische Handeln nicht mehr anhand theoretischer Maßstäbe reflektiert.³³

Ausgehend vom Heidelberger Geschichtslehrerkompetenzmodell³⁴ untersuchten Mario Resch und Christian Heuer, inwiefern bei angehenden Geschichtslehrpersonen während des Referendariats ein Zuwachs an geschichtsdidaktischer Kompetenz, konkret in der Formulierung und Beurteilung kompetenzorientierter Aufgaben, festgestellt werden kann. Die vorläufigen Ergebnisse ihrer Studie legen nahe, dass sich die Proband(inn)en am Ende des Referendariats als kompetenter beurteilen, ihre Testergebnisse jedoch keinen Kompetenzzuwachs erkennen lassen.³⁵ Zusammenfassend

³¹ Wilfert/Thünemann (Anm. 7), S. 221.

³² Ludger Schröer: Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen. Subjektive Konzepte gelingenden Geschichtsunterrichts während der schulpraktischen Ausbildung. Berlin 2015, S. 345.

³³ Georg Kanert: Geschichtslehrerbildung auf dem Prüfstand. Eine Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 6). Göttingen 2014, S. 366.

³⁴ Seidenfuß/Heuer/Resch (Anm. 14).

³⁵ Mario Resch/Christian Heuer: Zur Entwicklung geschichtsdidaktischer Kompetenzen angehender Lehrpersonen während der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. In: Christine Pflüger (Hrsg.): Die Komplexität des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts – Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen. Göttingen 2019 (*im Druck*).

möchten wir hervorheben, dass der Beitrag schulpraktischer Übungen zum Aufbau geschichtsdidaktischer Kompetenzen von angehenden Geschichtslehrpersonen noch nicht untersucht wurde.

Um einen ersten Einblick zu erhalten, wurde im Wintersemester 2018/19 mit vier SPÜ-Gruppen eine Evaluationsstudie mittels Prä- und Postfragebögen durchgeführt.³⁶ Mit ihr ist ein Soll-Ist-Vergleich auf inhaltlicher Ebene intendiert, der darauf zielt, den Outcome der Lehrveranstaltung in den Blick zu nehmen. Die zentrale Fragestellung der Studie lautet: Wie verändert sich das Verständnis geschichtsdidaktischer Theorien bei den Teilnehmer(inne)n der SPÜ? Das Erkenntnisinteresse wird durch folgende Unterfragen operationalisiert:

1. Inwiefern können Studierende die vermittelten geschichtsdidaktischen Theorien vor und nach der SPÜ plausibel wiedergeben?
2. Inwiefern wandten Studierende diese in der SPÜ sowohl bei der eigenen Unterrichtsdurchführung als auch bei der Reflexion des Unterrichts Anderer an?
3. Wie schätzen die Studierenden die Wirksamkeit der SPÜ selbst ein?

4 Methodische Vorgehensweise

4.1 Stichprobe

Insgesamt wurden $n = 25$ Studierende (S) aus fünf SPÜ-Gruppen rekrutiert. Die Stichprobe ergab sich aus der Teilnehmerzahl an den SPÜ im Wintersemester 2018/19. Die Teilnehmenden wurden durch den Dozenten direkt angefragt. Von den angefragten Studierenden haben jedoch nur $n = 17$ Studierende sowohl den Fragebogen des Prä- als auch des Posttestes bearbeitet. Zwei Personen mussten aus der Stichprobe ausgeschlossen werden, da sie den Fragebogen zu t_1 vor und nach der praktischen Übung ausgefüllt hatten. Die Fragebogen von drei Personen wurden nicht berücksichtigt, da sie die einzigen in der Gruppe waren, die im Gegensatz zu den anderen Gruppen die SPÜ nicht im klassischen Unterricht, sondern als Lerntag absolvierten. Somit sind Fragebögen von $n = 12$ Studierenden in die abschließende Analyse eingegangen ($M_{\text{Alter}} = 25.4$ ($SD = 4.5$); $M_{\text{Fachsemester}} = 9.17$ ($SD = 6.67$); $n = 3$ sind weiblich, $n = 6$ besuchten vorher das Medienseminar, $n = 8$

³⁶ Czerwenka/Nölle (Anm. 4), S. 483. Hascher (Anm. 4), S. 548.

hatten bereits die SPÜ in einem anderen Fach, $n = 10$ studieren gymnasiales Lehramt). Die Teilnahme war freiwillig und ohne Belohnung.

4.2 Datenerhebung

Die Befragung wurde vor Beginn (t1) und nach Abschluss der SPÜ (t2) jeweils mittels Onlinefragebogen durchgeführt (*Anhang A und B*).

Um Wissen über geschichtsdidaktische Theorien vor und nach der SPÜ zu erfassen, wurden offene Aufgabenformate gewählt. In Anlehnung an die in den vorherigen Lehrveranstaltungen vermittelten Theorien wurden die Teilnehmenden zu den *Zielen des Geschichtsunterrichts*, den *Phasen historischen Lernens*, ihrem *Vorgehen zur Ermittlung eines Stundenthemas* sowie dem *Stellenwert geschichtsdidaktischer Prinzipien bei ihrer Stundenplanung* befragt. Die Teilnehmenden waren angewiesen ohne Hilfsmittel und in eigenen Worten zu antworten. Die Befragung erfolgte zu t1 und t2. Die zu t1 und t2 gestellten Fragen waren identisch formuliert.

Für die Erfassung *bei der Planung der eigenen Unterrichtsstunde* sowie *bei der Beurteilung fremder Unterrichtsstunden verwendeter Konzepte* wurden alle im Basismodul thematisierten vorgegeben (*Multiperspektivität, Kontroversität, Gegenwartsbezug, Lebensweltbezug, Personalisierung, Personifizierung, Alterität, Fremdverstehen*³⁷ und *Phasenmodell historischen Lernens*). Mehrfachnennungen waren möglich. Zusätzlich gab es die Option «keine» oder «andere». Auch diese beiden Optionen konnten zu einem oder mehreren der anderen Konzepte kombiniert werden. Anschließend wurde im offenen Antwortformat gefragt, warum die angekreuzten Konzepte ausgewählt wurden. Beide Fragenblöcke wurden nur zu t2 erhoben. Zusätzlich wurde der Dozent gefragt, an welchen Konzepten sich die Studierenden in ihren Geschichtsstunden orientiert hatten.

Zur Erhebung der Selbsteinschätzung wurden sieben Aspekte bestimmt. Die *Zufriedenheit mit dem eigenen Unterricht* wurde auf einer *6-stufigen Likert-Skala* (von 1= *sehr unzufrieden* bis 6 = *sehr zufrieden*) zu t2 erhoben. Es wurde bewusst eine Skala ohne Mittelkategorie gewählt, um eine Tendenz zur Mitte (z. B. aufgrund einer sozialen Erwünschtheit gegen-

³⁷ Bezüglich Auswahl und Definition genuin geschichtsdidaktischer Prinzipien vgl. Martin Buchsteiner/Tobias Lorenz/Thomas Must: *Unterschätzte Prinzipien im Geschichtsunterricht. Personalisierung/Personifizierung und Alterität/Fremdverstehen*. Greifswald 2017, S. 7–12.

über dem Dozenten) bei der Selbsteinschätzung zu vermeiden. Die *Selbsteinschätzung der Aspekte*, die im praktischen Unterricht *am besten* und *am wenigsten* geklappt haben, wurden mittels *halb offener Fragen* erhoben. Auch der Dozent wurde zu t2 aufgefordert, die Stärken und Schwächen der Stunden anzugeben. Die Frage zur *Beeinflussung der Ansichten über Geschichtsunterricht durch das bisherige Studium* hatte zu t1 ein *offenes Antwortformat*. Die *Beeinflussung der eigenen Ansichten zum Geschichtsunterricht durch die SPÜ* und des *eigenen Lernerfolg durch die SPÜ* („Was haben Sie durch die SPÜ gelernt?“) wurden ebenfalls mittels *offenem Antwortformat* erhoben, aber nur zu t2 abgefragt. Darüber hinaus enthielt der Fragebogen zu t1 zusätzlich noch Fragen zur Person. Als Kontrolle wurden zusätzlich noch zwei geschlossene Fragen zur allgemeinen Einschätzung erhoben. Für die Selbsteinschätzung der *wahrgenommenen Relevanz geschichtsdidaktischer Theorie* für die spätere Lehrtätigkeit und der *gefühlten Sicherheit* bei der selbstständigen Unterrichtsplanung wurden jeweils *5-stufige Likert-Skalen* verwendet (1 = *nicht relevant* bis 5 = *sehr relevant* bzw. 1 = *sehr unsicher* bis 5 = *sehr sicher*). Beide Fragen wurden zu t1 und t2 erhoben. Mit diesen beiden Fragen sollte kontrolliert werden, ob sich die Selbsteinschätzung aufgrund der wahrgenommenen Relevanz oder der gefühlten Sicherheit beeinflusst.³⁸

4.3 Ablauf

Nach der ersten Veranstaltung erhielten die Teilnehmenden den Link zum Fragebogen t1. Die Teilnehmenden wurden zunächst angewiesen ihre – im Voraus zugeteilte – Laufnummer anzugeben und darüber informiert, dass die Befragung freiwillig und anonym durchgeführt wird. Anschließend folgten die Frageblöcke auf einzelnen Seiten. Das Ausfüllen des Fragebogens dauerte ca. 25 Minuten.

Ein bis fünf Tage nach Lehrveranstaltungsende erhielten die Teilnehmenden den Link zum Fragebogen t2. Die Teilnehmenden wurden wiederum angewiesen ihre Laufnummer anzugeben und darüber informiert, dass die Befragung freiwillig und anonym durchgeführt wird. Anschließend folgten die Frageblöcke auf einzelnen Seiten. Das Ausfüllen des Fragebogens dauerte ca. 30 Minuten.

³⁸ Da aufgrund der kleinen Stichprobe keine interferenzstatistischen Analysen gemacht wurden, werden die Resultate dieser beiden Fragen im Resultatteil deskriptiv berichtet.

5 Analyse & Ergebnisse

Im Folgenden werden die Strategien der Datenanalyse sowie die dabei erzielten Ergebnisse zu jeder Frage der Fragebögen vorgestellt. Sie sind nach den drei Teilfragen der Studie in Unterkapitel gegliedert.

5.1 Wissen über geschichtsdidaktische Theorien (Teilfrage 1)

Für Erhebung und Analyse des Wissens *über geschichtsdidaktische Theorien* wurden unterschiedliche Zugangsweisen gewählt. Bei der Frage nach den *Zielen des Geschichtsunterrichts* wurden die Kategorien deduktiv aus der Literatur abgeleitet und den Aussagen der Teilnehmenden zugeordnet (Abbildung 5). Dabei wurden – wie auch bei allen folgenden Ratings – solche Einschätzungen ausdiskutiert und gemeinsam festgelegt, die nicht genügend reliabel ausfielen (Cohens Kappa; $\kappa \leq .7$).

Abbildung 5: Anzahl der zu t1 und t2 genannten Ziele des Geschichtsunterrichts

Kategorie	Anzahl _{t1}	Anzahl _{t2}
Fördern des Geschichtsbewusstseins	6	7
Vermittlung von Kompetenzen	1	6
Befähigung zur Partizipation an Geschichtskultur	4	2
Unterstützung bei der Identitätsbildung	2	4
Erziehung zur Mündigkeit	3	1
Vermittlung eines konstruktivistischen Geschichtsverständnisses	1	3
Demokratieerziehung	2	2
Mitwirkung an Sozialisation	1	3

Besonders große Unterschiede zwischen t1 und t2 ergaben sich bei der Zielformulierung *Vermittlungen von Kompetenzen*, die zu t1 einmal, zu t2 sechsmal genannt wurde. Durchschnittlich wurde bei der Anzahl der Zielnennungen pro Person ein leichter Anstieg verzeichnet ($M_{t1} = 1.7$ und $M_{t2} = 2.3$ Ziele pro Teilnehmender).

Bei der Frage nach dem *Prozess historischen Lernens* wurden die Antworten dahingehend analysiert, inwiefern die Phasenbezeichnungen ein didaktisches Modell oder eine Mischung aus mehreren erkennen ließen. Die Modelle wurden entsprechend der Seminarinhalte ausgewählt. Wurde sich

auf ein Modell bezogen, wurde die Vollständigkeit der Wiedergabe geprüft. Des Weiteren wurde codiert, wie plausibel der Prozess erklärt wurde (binäre Codierung in *plausibel* oder *unplausibel*). Kriterien waren, ob die benannten Phasen nachvollziehbar erklärt sowie der Zusammenhang zwischen ihnen nachvollziehbar deutlich gemacht wurde. Die Kategorien sind in *Abbildung 6* ersichtlich.

Abbildung 6: Anzahl der Modelle historischen Lernens, auf die sich bezogen wurde und Häufigkeit ihrer vollständigen und plausiblen Darstellung

Kategorie	<i>Anzahl_{t1}</i>	<i>Anzahl_{t2}</i>
<i>Modell</i>		
Phasenmodell von Jeismann ³⁹	5	6
Phasenmodell von Peters ⁴⁰	1	0
Kompetenzmodell von Gautschi ⁴¹	1	1
Mix verschiedener Modelle	3	4
kein geschichtsdidaktisches Modell als Grundlage erkennbar	2	1
<i>Vollständigkeit</i>		
vollständig	3	4
unvollständig	4	3
<i>Plausibilität der Darstellung</i>		
plausibel	2	3
nicht plausibel	10	9

Die große Mehrheit der Teilnehmenden nutzte bei der Beantwortung Begrifflichkeiten geschichtsdidaktischer Prozessmodelle (*Anzahl_{t1}* = 10, *Anzahl_{t2}* = 11), stellte den Prozess historischen Lernens allerdings nicht plausibel dar (*Anzahl_{t1}* = 10, *Anzahl_{t2}* = 9). Mit wenigen Ausnahmen verarbeiteten die Teilnehmenden zu t1 und t2 dasselbe Modell bzw. dieselben

³⁹ Karl-Ernst Jeismann: „Geschichtsbewußtsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: Ders.: Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdiaktik und zur Historischen Bildungsforschung. Paderborn u. a. 2000, S. 46–72, hier S. 63f.

⁴⁰ Jelko Peters: Geschichtsstunden planen (Historica et didactica). St. Ingbert 2014.

⁴¹ Peter Gautschi/Jan Hodel/Hans Utz: Kompetenzmodell für «Historisches Lernen» – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer. 2009 (<http://www.fhnw.ch/ph/professuren1/didaktik-der-gesellschaftswissenschaften>, aufgerufen am 02.04.2019).

Modelle. Weitestgehend konstant sind die Befunde hinsichtlich der Vollständigkeit der zum jeweiligen Modell gehörenden Phasen/Kompetenzen und zur Nutzung domänen(un)spezifischer Modelle von t1 zu t2. Allerdings finden auf der individuellen Ebene durchaus unterschiedliche Entwicklungen statt. Dies soll an zwei Beispielen veranschaulicht werden. S1 antwortet zu t2 zwar kürzer, verwendet jedoch konziser fachspezifische Terminologien als zu t1. Während S2 zu t1 das Modell von Jelko Peters vollständig und in richtiger Reihenfolge aufführt, lässt die Person zu t2 zwei Phasenbezeichnungen weg und führt die Phase der Systematisierung neu ein. Diese Person antwortet in einer anderen Frage, die nach den Schwächen seiner Stunde fragt, dass die Systematisierung bei ihm gefehlt hätte. Hier wirkte sich also die Reflexion seiner gehaltenen Stunde unmittelbar auf sein theoretisches Verständnis aus.

	Antwort zu t1	Antwort zu t2
S1	<i>„Der Prozess des historischen Lernens vollzieht sich am Entwickeln, Verstehen und Beantworten einer historischen Fragestellung und diese in einen historischen Kontext einzuordnen.“</i>	<i>Alteritätserfahrung → Aufstellen einer historischen Fragestellung → Sachanalyse → Sachurteil → Werturteil</i>
S2	<i>„Am Anfang steht die Kontingenzerfahrung (kognitive Dissonanz → Orientierungsbedürfnis), daraus entsteht die Historische Frage. Über die Heuristik gelange ich zur Analyse und Deutung, erlange ggf. eine Antwort, die ich präsentiere und diskutiere und schaue zurück auf die Historische Frage. (→ Kreislauf)“</i>	<i>„Den Kreislauf des historischen Lernens würde ich anführen. Aus einem Orientierungsbedürfnis entsteht die Historische Frage. Um diese beantworten zu können, wird eine Sachanalyse durchgeführt. Nach der Systematisierung der Ergebnisse kann es zur Urteilsbildung kommen (mit Rückbezug auf die Historische Frage).“</i>

Bei der Frage, wie die Teilnehmenden bei der *Ermittlung eines Stundenthemas* vorgehen, wurde eine induktive Kategorisierung vorgenommen. Mehrfachcodierungen waren möglich. Antworten, denen keine der Vorgehensweisen zugeordnet werden konnte, wurden als nicht transparent codiert. Weiterhin wurden die Antworten hinsichtlich ihrer Nachvollziehbar-

keit untersucht (binäre Codierung). Die Kategorisierung und Anzahl Nennungen sind *Abbildung 7* zu entnehmen.

Abbildung 7: Anzahl benannter Schritte zur Ermittlung eines Stundenthemas und Nachvollziehbarkeit der Darstellung

Kategorie	<i>Anzahl_{t1}</i>	<i>Anzahl_{t2}</i>
<i>Schritte zur Ermittlung eines Stundenthemas</i>		
Histor. Sachverhalt hinsichtlich der Anwendbarkeit von Prinzipien prüfen	7	6
Histor. Sachverhalt hinsichtlich zentraler Begriffe und Konzepte prüfen	4	6
Nutzung des Rahmenplans	2	4
Orientierung an Stundenlangentwurf (Bedingungs-, Sachanalyse, didaktische Analyse)	2	6
nicht transparent	3	3
<i>Nachvollziehbarkeit der Darstellung</i>		
nachvollziehbar	3	5
nicht nachvollziehbar	9	7

Bezüglich der Nachvollziehbarkeit der Darstellung sind diverse Entwicklungen von t_1 zu t_2 zu beobachten. Während vier Personen nach der SPÜ erstmals eine nachvollziehbare Darstellung entwickeln, können zwei Personen nach der SPÜ ihr Vorgehen nicht mehr nachvollziehbar darstellen.

Die Antworten zum *Stellenwert geschichtsdidaktischer Prinzipien bei ihrer Stundenplanung* wurden deduktiv dahingehend codiert, ob die Prinzipien als Auswahlinstrument für die Themenbestimmung charakterisiert wurden (z. B. „*Prinzipien des historischen Lernens haben einen wesentlichen Einfluss auf die Planung. Sie ermöglichen die Planung einer kohärenten Unterrichtseinheit und bieten eine Orientierung bei der Formulierung von Grob- und Feinzielen sowie bei der Überprüfung der Relevanz von Unterrichtsinhalten.*“). Nichtssagende sowie unklare Aussage wurden als Allgemeinplatz codiert (z. B.: „*Die Prinzipien des Geschichtsunterrichts gelten als Leitlinien für den Unterricht und die gesamte Unterrichtsplanung.*“). Antworten, die fragwürdige kausale Zusammenhänge enthielten, wurden als unplausibel codiert (z. B.: „*Die sechs Prinzipien sorgen dafür, dass der Unterricht durch sie spannend wird.*“). Mehrfachcodierungen wa-

ren möglich. Die Angaben zu den Kategorien und der Anzahl Nennungen sind in *Abbildung 8* ersichtlich.

Abbildung 8: Anzahl Codierungen zum Stellenwert geschichtsdidaktischer Prinzipien bei der Stundenplanung

Kategorie	<i>Anzahl_{t1}</i>	<i>Anzahl_{t2}</i>
Legitimation/Auswahlinstrument für Stundenthema	8	8
Allgemeinplätze	3	1
unplausibel	3	4

Die Analyse ergab, dass die Studierenden zu t2 präziser den Stellenwert der Prinzipien bei ihrer Stundenplanung erklären konnten (Rückgang von Allgemeinplätzen). Gleichzeitig war von t1 zu t2 ein leichter Anstieg von unplausiblen Antworten zu verzeichnen.

5.2 Anwendung geschichtsdidaktischer Theorien (Teilfrage 2)

Bezüglich der *genutzten Konzepte bei der Planung eigener und Beurteilung fremden Stunden* wurden die Anzahl der Nennungen der vorgegebenen Konzepte ausgezählt und analysiert (*Abbildung 9*). Während das Phasenmodell historischen Lernens sowohl bei der Einschätzung der eigenen als auch fremder Stunde(n) erwartungsgemäß häufig genutzt wurde, ergab sich bei der Nutzung geschichtsdidaktischer Prinzipien eine klare Dominanz des Prinzips Multiperspektivität. Das verwandte Prinzip der Kontroversität wurde hingegen nicht einmal genutzt. Die Antworten der Studierenden stimmen nicht mit der Angabe des Dozenten überein. Er gab für die Hälfte aller Stunden konzeptuelles Lernen als Schwerpunkt an, der Gegenwartsbezug wurde laut ihm wesentlich häufiger genutzt als angegeben, Alterität entgegen der Angaben der Studierenden gar nicht.

Abbildung 9: Anzahl der bei der Planung des eigenen Unterrichts und der Beurteilung des Unterrichts Anderer angegebenen Konzepte sowie Angaben des Dozenten

Anzahl der angewendeten Konzepte	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
bei der Planung des eigenen Unterrichts; t2	2.25	(1.36)	1	6
bei der Beurteilung des Unterrichts Anderer; t2 (<i>N</i> = 10) ⁴²	2.10	(1.85)	0	6

Übersicht über die angewendeten Konzepte	<i>n_{eig}</i>	<i>n_{fremd}</i>	<i>n_{Doz.}</i>
Multiperspektivität	8	4	4
Kontroversität	0	0	1
Gegenwartsbezug	2	1	5
Lebensweltbezug	1	2	0
Personalisierung	1	1	0
Personifizierung	1	2	1
Alterität	3	3	0
Fremdverstehen	1	0	0
Phasenmodell histor. Lernens	7	8	k. A.
andere	3	0	8
keine	0	1	0

Anm.: *n_{eig}* = Anzahl der bei eigenem Unterricht angewendeten Konzepte, *n_{fremd}* = Anzahl der bei fremden Unterricht angewendeten Konzepte, *n_{Doz.}* = Angabe des Dozenten, welche Konzepte in den Stunden angewendet wurden; k. A. = keine Angabe

5.3 Selbsteinschätzung der Wirksamkeit (Teilfrage 3)

Zur Erhebung der Selbsteinschätzung des Einflusses von Studium und SPÜ wurden offene Aufgaben verwendet. Für die Analyse wurden die Antworten auf beide Fragen induktiv gesichtet und davon ausgehend Kategorien gebildet (Abbildungen 10 und 11). Mehrfachcodierungen waren möglich. Beispiele zu den jeweiligen Kategorien befinden sich in Anhang C und D.

⁴² N = 2 Teilnehmende haben gar keine Angaben gemacht (d. h. auch die Option „keine“ nicht gewählt).

Abbildung 10: Kategorien über die Beeinflussung der eigenen Ansichten über Geschichtsunterricht durch das bisherige Studium (vor der SPÜ)

Kategorie	Anzahl _{t1}
Geschichtsunterricht als Denk- statt Auswendiglernfach	5
Komplexität von Unterrichtsplanung	4
Komplexität von Geschichtsdidaktik	4
Veränderung Geschichtsbegriff	2

Abbildung 11: Kategorien über die Beeinflussung der eigenen Ansichten über Geschichtsunterricht durch die SPÜ

Kategorie	Anzahl _{t2}
Geschichtsdidaktische Theorie wird als anwendbar für Unterricht wahrgenommen.	6
Rückschluss, was (vermeintlich) gut oder schlecht im Geschichtsunterricht funktioniert	4
Reflexion über sich als Lehrerpersönlichkeit	4
keine Veränderung der Ansichten über Geschichtsunterricht	1
Sonstiges	2

Die häufigste Erkenntnis durch das Studium sei demnach das Aufbrechen der Überzeugung, Geschichtsunterricht sei für die Wissensvermittlung über die Vergangenheit da. Weiterhin wurden die vorher so nicht wahrgenommene Komplexität von Unterrichtsplanung und Geschichtsdidaktik genannt. Die häufigste Erkenntnis durch die SPÜ sei dagegen die Anwendbarkeit von geschichtsdidaktischer Theorie für den Schulunterricht. Nur eine Person hatte das Gefühl, die SPÜ hätte gar keinen Einfluss auf ihre Ansichten gehabt. Weiterhin reflektierten Teilnehmende über ihre Eignung als Lehrperson, obwohl die Formulierung der Fragestellung nicht direkt darauf abzielt.

Trotz der scheinbar durch die SPÜ gewonnenen Erkenntnis über die Anwendbarkeit geschichtsdidaktischer Theorie schätzten die Teilnehmenden die *Relevanz* dieser schon zu t1 als sehr hoch ein ($M = 4.50$; $SD = 0.67$). Die Befragung zu t2 ergab eine ähnliche Einschätzung ($M = 4.42$; $SD = 0.79$). Die Teilnehmenden schätzten ihre *Sicherheit in der selbstständigen Unterrichtsplanung zu t1* im mittleren Bereich ein ($M = 2.83$; $SD = 1.03$).

Wenn man bedenkt, dass die SPÜ laut Studienordnung die erste Praxisphase mit eigener Unterrichtsdurchführung ist, liegt hier ein bemerkenswertes Ergebnis vor. Nach der SPÜ konnte auf deskriptiver Ebene ein leichter Anstieg der eingeschätzten Sicherheit festgestellt werden ($M = 3.50$; $SD = 1.00$).

Für die Auswertung der Frage nach den *Stärken und Schwächen der eigenen Unterrichtsstunde* im halboffenen Antwortformat war zunächst eine Codierung nach den Dimensionen der professionellen Lehrerkompetenz (PCK, CK, PK) geplant.⁴³ Die meist minimalistisch ausfallenden Antworten (z. B. „Einstieg“) ließen jedoch nicht immer eine zweifelsfreie Zuordnung zu. Am häufigsten wurden Aspekte genannt, die sich der fachdidaktischen Dimension „Phasen & Strukturierung“ sowie der erziehungswissenschaftlichen Dimension „Methoden & Orchestrierung“ zuordnen lassen ($n = 9$). Es folgten sechs Antworten zur „Klassenführung“ (PK). Fünf Antworten konnten klar der PCK zugeordnet werden und betrafen die Dimensionen „Aufgaben“ und „Medien“. Lediglich einmal wurde explizit der fachwissenschaftliche Inhaltsbereich benannt. Die *Zufriedenheit mit der eigenen Unterrichtsstunde* wurde als eher hoch eingeschätzt (Abbildung 12).

Abbildung 12: Selbsteinschätzung der Zufriedenheit mit der eigenen Stunde und Angabe der Anzahl der benannten Stärken und Schwächen in Bezug auf den eigenen Unterricht

Selbsteinschätzungen	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Zufriedenheit mit der eigenen Unterrichtsstunde; t2	4.33	(1.37)	2	6
Anzahl der benannten Stärken; t2	2.25	(0.75)	1	3
Anzahl der benannten Schwächen; t2	2.17	(0.58)	1	3

Anm.: t2 = Erhebung zum Zeitpunkt 2

Die *Befragung des Dozenten* zu ebenjenen Stärken und Schwächen des Unterrichts im gleichen Aufgabenformat wurde mit jenen der Studierenden abgeglichen. Dabei ergab sich eine durchschnittliche Übereinstimmung von 29,83 %.

⁴³ Die geschichtsdidaktischen Dimensionen folgten der Unterteilung nach Wolf u. a. (Anm. 18), die erziehungswissenschaftlichen nach Thamar Voss/Mareike Kunter: Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In: Mareike Kunter u. a. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster 2011, S. 193–214, hier S. 195.

Die Antworten auf die halboffene Frage nach dem *Lernerfolg* wurde induktiv kategorisiert. Dadurch ergab sich, dass die überwiegende Mehrheit der Antworten Aspekte der Stundenplanung thematisierte ($n = 32$). Dabei ging es um Aspekte, die bei der Frage nach Stärken und Schwächen der eigenen Stunde schon fokussiert wurden (z. B.: *„Ich habe gelernt, den Fokus einer Stunde (die Hist. Frage) nicht aus dem Blick zu verlieren.“*; *„Erlernt, Ziele und Arbeitsaufträge zu Operationalisieren.“*). Vier Antworten werteten Erkenntnisse über Schülerkognitionen als Lernerfolg. (z. B.: *„Ich habe gelernt, dass Schüler oft mehr wissen, als es auf den ersten Blick scheint und dass man ihnen dementsprechend Raum geben sollte.“*; *„Ich habe ein Gefühl dafür bekommen, was man mit einer gewissen Jahrgangsstufe in einer Stunde (45 min) erreichen kann und was nicht.“*; *„Auch SuS einer Realschule sind durchaus leistungsstark.“*). In vier Antworten wurde die Bestätigung der Berufswahl als Lernerfolg gewertet (z. B.: *„Ich fühle mich wohl als Lehrerin.“*; *„Die Arbeit mit Kindern macht mir Spaß.“*; *„Ich bin dazu in der Lage guten und interessanten Geschichtsunterricht zu gestalten.“*).

6 Diskussion

Im vorliegenden Artikel wurde die SPÜ als praxisorientierte Lehrveranstaltung vorgestellt und mittels Prä- und Postfragebogen hinsichtlich ihres Einflusses auf das Theorieverständnis der Teilnehmenden untersucht. Angesichts der durch den geringen Rücklauf bedingten kleinen Stichprobe sind die Ergebnisse nicht repräsentativ. Zusätzlich wurden die Fragen nicht in Pretests geprüft, weshalb die Generalisierbarkeit der Aussagen für die Wirksamkeit dieses Lehrformat in Frage zu stellen ist. Aufgrund dieser Einschränkungen werden die Ergebnisse daher im Folgenden holzschnittartig in vier Thesen gebündelt, die durch Folgestudien geprüft werden müssten.

1. Die SPÜ fördern im Vergleich zu anderen Praxisformaten explizit die Anwendung geschichtsdidaktischer Theorien in die Schulpraxis

Wird in anderen Studien über Praxisformate eine zu geringe Nutzung des theoretisch erworbenen Wissens zulasten einer schnellen Sozialisierung bei zukünftigen Kolleg(inn)en beklagt,⁴⁴ thematisieren die Befragten in puncto

⁴⁴ Vgl. Anm. 5.

Analyse ihrer eigenen Stunden sowie Einstellungsänderung vor allem geschichtsdidaktische Aspekte. Für die große Mehrheit war die Anwendbarkeit geschichtsdidaktischer Theorien für die Unterrichtsplanung die größte Erkenntnis der SPÜ. Eine mögliche Ursache könnte die Betreuung durch universitäre Geschichtsdidaktiker an Stelle von Lehrpersonen sein.

2. Die SPÜ helfen – genau wie andere Praxisformate – nicht dabei, geschichtsdidaktische Theorien besser zu durchdringen.

Die SPÜ ist kein Ersatz und auch keine Vertiefung der Theorie. Die Versprachlichung der Theorie gelingt nur wenigen nach der SPÜ plausibler als zuvor. Bei einzelnen Proband(inn)en wurde Erfahrungswissen nicht adäquat an Theorie zurückgebunden. Beispielhaft sei hier die Person aufgeführt, bei der die Reflexion einer selbstgehaltenen Stunde zu einer Umformung ihres theoretischen Wissens führt. Dies deckt sich mit den Ergebnissen anderer Studien⁴⁵, ist aber insofern bemerkenswert, da die Theorie sowohl während der Planungs- als auch in der Reflexionsphase nach den Stunden ins Zentrum gestellt wurde.

3. Positive Selbsteinschätzungen stehen ernüchternden Ergebnissen hinsichtlich der theoretischen Wissensbestände gegenüber.

Auch dieser Befund deckt sich mit Wirksamkeitsstudien anderer Praxis- bzw. Ausbildungsphasen.⁴⁶ Studierende schätzen sich trotz geringer Erfahrung schon vor der SPÜ als relativ sicher in der Stundenplanung ein. Sie gaben darüber hinaus an, theoretische Konzepte auf ihre Stunden angewendet zu haben, die sich aber laut Aussage des Dozenten in ihren Stunden nicht wiederfanden. Sie schätzen die Relevanz geschichtsdidaktischer Theorie für ihre Lehrertätigkeit vor der SPÜ als groß ein, bezeichnen jedoch die Anwendbarkeit jener als größten Erkenntnisgewinn nach der SPÜ.

4. Während der SPÜ finden divergierende Erkenntnisgewinne statt.

Mit dieser These sind nicht nur unterschiedliche Erkenntnisgewinne, sondern auch fragwürdige oder nichterwartungskonforme Rückschlüsse von Stunden auf geschichtsdidaktische Theorien gemeint. So nahm die Anzahl von Fehlkonzepten nach der SPÜ zu und auch die nach der SPÜ genannten

⁴⁵ Thünemann/Wilfert (Anm. 7); Schröder (Anm. 29); Kanert (Anm. 30).

⁴⁶ Resch/Heuer (Anm. 29). Hascher (Anm. 4), S. 555.

Faktoren, was „gut“ oder „schlecht“ im Geschichtsunterricht funktioniert, verdeutlichen, dass in Praxisphasen immer auch die Gefahr von fragwürdigen Schlüssen im Theorie-Praxis-Geflecht besteht.⁴⁷

Abschließend möchten wir hervorheben, dass Praxisformate wie die SPÜ einem anwendungsorientierten Anspruch gerecht werden. Allerdings scheint zwischen der Selbsteinschätzung und der wirklichen Güte der praktischen Anwendung noch eine große Lücke zu bestehen. Worauf dies zurückzuführen ist, ist noch eine offene Frage.

⁴⁷ Hascher (Anm. 4), S. 555.

Anhang A: Fragen t1

Frage	Anweisung	Antwort-format
1. Bitte geben Sie hier Ihre Lfd-Nummer an, die Ihnen vom Dozenten zugeteilt wurde.	–	offen
2. Bitte geben Sie Ihr Alter in Jahren an.	–	offen
3. Geben Sie bitte an, in welchem Fachsemester Sie sich im Lehramtsstudiengang Geschichte befinden.	–	offen
4. Für welche Schulform studieren Sie Lehramt?	–	geschlossen
5. Geben Sie bitte Ihr zweites Hauptfach an.	–	geschlossen
6. Falls Sie ein Drittfach belegen, geben Sie es bitte hier an. Lassen Sie ansonsten das Feld frei.	–	offen
7. Haben Sie die SPÜ in Ihrem anderen Fach bereits abgeschlossen?	–	geschlossen
8. In welchem Semester haben Sie das Seminar „Einführung in die Geschichtswissenschaften“ erfolgreich absolviert?	Orientieren Sie sich bitte an dieser Formatierung: WS 2014/15 oder SS 2016	offen
9. In welchem Semester haben Sie am Basismodul Geschichtsdidaktik erfolgreich teilgenommen?	Geben Sie das Semester an, in welchem Ihre Note im LSF eingetragen wurde. Geben Sie das Semester bitte folgendermaßen an: WS 2014/15 oder SS 2016	offen
10. Haben Sie das Medienseminar in der Geschichtsdidaktik bereits vor dieser SPÜ absolviert?	Falls Sie das Medienseminar zeitgleich zur SPÜ besuchen, beantworten Sie die Frage bitte mit „nein“	geschlossen
11. Haben Sie das Medienseminar in Ihrem anderen Hauptfach bereits vor dieser SPÜ besucht?	Wenn Sie das Medienseminar zeitgleich zur SPÜ besuchen, beantworten Sie die Frage bitte mit „nein“	geschlossen
12. Relevanz	Für wie relevant halten Sie theoretisches geschichtsdidaktisches Wissen für Ihre spätere Lehrertätigkeit?	geschlossen

13. Planung	Wie sicher fühlen Sie sich in einer selbstständigen Unterrichtsplanung?	geschlossen
14. Inwiefern hat Ihr bisheriges Studium ihre Ansichten über Geschichtsunterricht beeinflusst?	–	offen
15. Sie werden nach den Zielen des Geschichtsunterrichts befragt. Bitte schreiben Sie spontan in Ihren Worten, was Sie antworten würden.	–	offen
16. Sie werden nach dem Prozess historischen Lernens befragt. Bitte schreiben Sie spontan in Ihren Worten, was Sie antworten würden.	–	offen
17. Bitte beschreiben Sie in eigenen Worten, wie Sie bei der Entwicklung eines Stundenthemas vorgehen.	–	offen
18. Bitte schreiben Sie in eigenen Worten, welchen Stellenwert die Prinzipien des Geschichtsunterrichts in der Unterrichtsplanung für Sie haben.	–	offen

Anhang B: Fragen t2

Frage	Anweisung	Antwort-format
1. Bitte geben Sie hier Ihre Lfd-Nummer an, die Ihnen vom Dozenten zugeteilt wurde.	–	offen
2. Zufriedenheit	Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer eigenen Unterrichtsstunde?	geschlossen
3. Was sind die Aspekte, die in Ihrer Stunde am besten geklappt haben?	Wenn Ihnen nur eine oder zwei einfallen, schreiben Sie nur eine oder zwei hin.	offen
4. Was sind die Aspekte, die in Ihrer Stunde am wenigsten geklappt haben?	Wenn Ihnen nur eine oder zwei einfallen, schreiben Sie nur eine oder zwei hin.	offen
5. Welche Konzepte haben Sie bei der Planung Ihrer Stunde angewendet?	Mehrfachnennungen sind möglich	geschlossen
6. Warum haben Sie die von Ihnen angekreuzten und nicht andere verwendet?	–	offen
7. Welche Konzepte haben Sie bei der Beurteilung fremder Stunden angewendet?	Mehrfachnennungen sind möglich	geschlossen
8. Warum haben Sie die von Ihnen angekreuzten und nicht andere dafür genutzt?	–	offen
9. Inwiefern hat die SPÜ Ihre Ansichten über Geschichtsunterricht beeinflusst?	–	offen
10. Planung	Wie sicher fühlen Sie sich in einer selbstständigen Unterrichtsplanung?	geschlossen
11. Was haben Sie durch die SPÜ gelernt? Formulieren Sie maximal 5 Aspekte (bitte ganze Sätze), die Ihnen als erste in den Sinn kommen.	–	offen
12. Relevanz	Für wie relevant halten Sie theoretisches geschichtsdidaktisches Wissen für Ihre spätere Lehrertätigkeit?	geschlossen
13. Sie werden nach den Zielen des Geschichtsunterrichts befragt. Bitte schreiben Sie spontan in Ihren Worten auf, was Sie antworten würden.	–	offen

14. Sie werden nach dem Prozess historischen Lernens befragt. Bitte schreiben Sie spontan in Ihren Worten auf, was Sie antworten würden.	–	offen
15. Bitte beschreiben Sie in eigenen Worten, wie Sie bei der Entwicklung eines Stundenthemas vorgehen.	–	offen
16. Bitte schreiben Sie in eigenen Worten, welchen Stellenwert die Prinzipien des Geschichtsunterrichts in der Unterrichtsplanung für Sie haben.	–	offen
17. Bitte geben Sie zum Schluss an, ob der Fragebogen an bestimmten Stellen unverständlich war.	–	offen

Anhang C: Beispiele für die induktiv gewonnenen Kategorien über die Beeinflussung der eigenen Ansichten über Geschichtsunterricht durch das bisherige Studium (vor der SPÜ)

Kategorie

Geschichtsunterricht als Denk- statt Auswendiglernfach

Beispiele:

„Interessanter, zugänglicher und anwendungsorientierter GU kann nur über kompetenzorientierten GU erreicht werden. Eigenen GU aus der Schulzeit nicht als Vorbild nehmen!“

„Insofern dass Frontalunterricht vermieden werden sollte und wir den SuS kein Faktenwissen vermitteln sollen. Da das aber die einzige Form von Geschichtsunterricht ist, die man kennengelernt hat, ist es schwer, sich davon zu lösen.“

Komplexität von Unterrichtsplanung

Beispiele:

„Der Geschichtsunterricht scheint mir nun facettenreicher zu sein, einerseits bezüglich der Gestaltungsmöglichkeiten für die Stundenplanung, da uns die Didaktik die Bandbreite an Methoden erst einmal aufgezeigt hat. Andererseits haben mir die Prinzipien des GU verdeutlicht, wie vielseitig SuS zum Nachdenken angeregt werden können. Dadurch erscheint mir der GU nun viel abwechslungsreicher.“

„Große Beeinflussung – Geschichtsunterricht birgt methodisch und didaktisch sehr viel mehr Gestaltungsraum, als man es als Schüler mitbekam, bzw. es vermittelt bekam.“

Komplexität von Geschichtsdidaktik

Beispiel:

„Vor dem Studium war mir die Reichweite und Fülle von Geschichtsdidaktik und die Relevanz für einen erfolgreichen Geschichtsunterricht nicht bewusst.“

Veränderung Geschichtsbegriff

Beispiel:

„Während meines Studiums habe ich gelernt, dass in der Geschichtsschreibung nichts feststeht und alles von Perspektive abhängig ist.“

Anhang D: Beispiele für die induktiv gewonnenen Kategorien über die Beeinflussung der eigenen Ansichten über Geschichtsunterricht durch die SPÜ

Kategorie

Geschichtsdidaktische Theorie wird als anwendbar für Unterricht wahrgenommen.

Beispiele:

„Die SPÜ hat dazu beigetragen, das bereits erworbene theoretische Wissen zur Geschichtsdidaktik in der Praxis zu erproben. Dies hat die letzten, eher kleineren Zweifel dahingehend ausgeräumt, dass ein durch die Geschichtsdidaktik theoretisch legitimes und fundiertes Planen sowie Durchführen von Unterricht möglich ist. Insofern hat die SPÜ weniger mein generelles Bild von Geschichtsunterricht, welches ich im Rahmen vorheriger Lehrveranstaltungen bereits umfassend dekonstruieren und neu aufbauen konnte, verändert, als mich vielmehr darin bestärkt, dieses Bild auch in der Praxis selbstbewusst umzusetzen.“

„Die SPÜ hat noch dem theoretischen Input im Basismodul Geschichtsdidaktik einen guten Bezug zur Realität hergestellt. Ich habe gesehen, dass man mit den didaktischen Ansätzen und Konzepten Erfolg haben kann und Schülerinnen und Schüler darauf eingehen und sehr gut mitmachen.“

Erwerb von Kenntnissen, was (vermeintlich) gut oder schlecht im Geschichtsunterricht funktioniert

Beispiele:

„Die SPÜ hat mit erste Fehler aufgezeigt, welche ich in Zukunft nicht mehr machen werde.“

„Man hat aber auch ein erstes Gefühl dafür entwickelt, was in Klassen gut funktioniert und was eher weniger. Ich habe das Gefühl wieder auf den Boden der Tatsachen angeht zu sein (im positiven Sinne) und werde mich fortan eher darum kümmern, dass bei den Schülerinnen und Schülern die Grundaussagen ankommen und diese auch gesichert werden.“

Reflexion über sich als Lehrerpersönlichkeit

Beispiel:

„Meine Ansichten über den Geschichtsunterricht wurden kaum beeinflusst. Jedoch habe ich ein positiveres Bild über meine eigenen Fähigkeiten und die Möglichkeiten, guten Geschichtsunterricht zu gestalten, bekommen.“

Keine Veränderung der Ansichten über Geschichtsunterricht

Beispiel:

„Gar nicht. Der Unterricht sowie dessen Planung entsprach weitestgehend meinen Ansichten.“

Sonstiges

Beispiel:

„Faktenwissen aus eigener Schulzeit wird heutzutage durch Zusammenhangsbeurteilung von Fakten ersetzt.“

Einfluss des Praxissemesters auf fachliche Reflexionen von Lernsituationen

Sebastian Barsch

1 Einleitung

Universitäre Praxisphasen vor allem in Form des Praxissemesters sind mittlerweile an nahezu allen Hochschulstandorten etabliert. Schon vor der Einführung dieser neueren Phasen galt die Forderung nach stärkerem Praxisbezug als „argumentativer Dauerbrenner seit Einrichtung einer organisierten Lehrerbildung“.¹ Dass universitäre Praxisphasen in den letzten Jahren aber noch ausgeweitet wurden, muss im Zuge einer zunehmenden Professionalisierung des Lehramtsstudiums betrachtet werden, in welchem insbesondere auch die Rolle angehender Lehrer*innen neu bewertet wird. So wird insbesondere betont, dass professionelle Lehrkräfte sich nicht nur durch ein hohes Maß an Handlungswissen auszeichnen, sondern auch durch Forschungsorientierung und dadurch dem Einbezug je aktueller fachlicher und fachdidaktischer Erkenntnisse in die Gestaltung von Unterricht. Darüber hinaus sollen sie durch eine wissenschaftlich begleitete Reflexion von Praxiserfahrung im Studium auch darin befähigt werden, ihre eigenen subjektiven Theorien kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen.²

¹ Ewald Terhart: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel 2000, S. 107.

² Ob es der Mehrheit der Studierenden gelingt, eine reflexive selbstkritische Haltung hinsichtlich eigener subjektiver Theorien aufzubauen, muss derzeit noch bezweifelt werden. Dazu etwa Sebastian Barsch/Nina Glutsch: Berufswahlmotivation und fachliche Überzeugungen von angehenden Geschichtslehrer:innen. In: Sebastian Barsch/Burghard Barte (Hrsg.): Motivation – Kognition – Reflexion: Schlaglichter auf Professionalisierungsprozesse in der Aus- und Fortbildung von Geschichtslehrpersonen.

Dabei handelt es sich keineswegs um neue Forderung. Bereits seit mehreren Jahrzehnten zeigten empirische Forschungen zum professionellen Handeln von Lehrpersonen, dass subjektive Theorien über „guten“ Unterricht äußerst stabil sind und teils aus Erfahrungen der eigenen Schulzeit übernommen werden. Sie wirken über das Studium hinaus und prägen oft das gesamte Berufsleben.³ Mit den Praxisphasen wird also u. a. das Ziel verfolgt, dem Aufbau bzw. der Übernahme solcher starren subjektiven Theorien durch ihre Bewusstmachung, der Kontextualisierung von Wissen und der Anbahnung einer Problemlösefähigkeit entgegen zu wirken. Die Lehrer*innenbildung soll damit idealerweise (selbst)reflektierende Lehrkräfte mit forschender Grundhaltung hervorbringen.⁴ Gleichwohl ist bislang nur wenig darüber bekannt, ob diese gewünschten Effekte tatsächlich und nachhaltig eintreten. Ein aktueller Forschungsüberblick etwa kommt zu dem Ergebnis, dass die meisten Untersuchungen selbsteingeschätzte Kompetenzen und Fähigkeiten adressieren, über solche Selbsteinschätzungen hinausgehende Befunde jedoch kaum vorhanden sind. Ebenso gebe es keine Befunde darüber, dass Langzeitpraktika anderen schulpraktischen Modellen überlegen seien.⁵

Der vorliegende Beitrag stellt die Ergebnisse einer Studie vor, bei der Geschichtsstudierende der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel vor und nach ihrem Praxissemester eine kurze Vignette hinsichtlich des in ihr dargestellten professionellen Handelns fachlich reflektieren sollten.

Frankfurt/M. 2020, in Druck; Nina Glutsch/Sebastian Barsch: Berufsbiografische Reflexion im Schulpraktikum – Eine Analyse schriftlicher E-Portfolioelemente von Lehramtsstudierenden. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 2017 (10) 1, S. 67–90.

³ Sandra Hollingsworth: Prior Beliefs and Cognitive Change in Learning to Teach. In: *American Educational Research Journal* 26, 2 (1989), S.160–189. doi:10.3102/00028312026002160; auch Tina Hascher: Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster 2011, S. 418–441, hier S. 429.

⁴ Auch diese Forderungen sind nicht neu. So postulierte Donald Schön bereits 1983 das Leitbild von „reflektierten Praktikern“. Ausführlich dazu Donald Schön: *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York 1983.

⁵ Immanuel Ulrich u. a.: Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In: Immanuel Ulrich/ Alexander Gröschner (Hrsg.): *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Wiesbaden 2020, S. 1–66.

2 Ausgangslage und Forschungsfrage

Das Studium soll angehende Lehrer*innen im idealen Fall dazu befähigen, am Ende ihres Studiums „hochkompetente Praktiker“ zu sein, die „in ihrem Handeln auf spezifische Praxisanforderungen und deren situative, handlungsnahе Reflexion ausgerichtet sind“.⁶ Das Ziel der überwiegenden Konzepte universitärer Praktika widmet sich daher in einem besonderen Maße der Reflexionsfähigkeit. Neben dem Erwerb von (Fach-)Wissen geht es daher „auch um die Herausbildung von professioneller Selbstreflexion, die darauf abzielt, dass Lehrpersonen unter sich teilweise rasant ändernden schulischen Bedingungen handlungsfähig bleiben“.⁷ Grundlegend wird damit die Hoffnung verbunden, dass durch Reflexion ein Verständnis für Zusammenhänge zwischen neueren Theorien und der Praxis geschaffen wird, wodurch Lehrpersonen „nicht lediglich in positivistischer Affirmation der bestehenden Praxis [...] verharren, sondern in einer ‚réflexion engagée‘ [...] auf Praxis“ einwirken.⁸ Reflexion kann der Definition Donald Schöns nach in Handlungssituationen (reflection-in-action) oder nachgelagert zu diesen (reflection-on-action) erfolgen und soll dazu beitragen, Handlungs-routinen bzw. subjektive Theorien oder Beliefs zu durchbrechen.⁹ Ein besonderes Merkmal und gleichzeitig eine besondere Herausforderung fachlicher Reflexion besteht darin, dass Fachwissen und Selbstreflexion miteinander in Relation gesetzt werden müssen, damit nicht lediglich das subjektive Empfinden Gegenstand der Reflexion ist, sondern dieses vor dem

⁶ Rudolf Messner: Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. In: Dorit Bosse/Lucien Criblez/Tina Hascher (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung. Immenhausen 2012, S. 63–92, hier S. 70.

⁷ Sebastian Barsch: Die Praxisphasen im Kölner Lehramtsstudium: Anspruch und Umsetzung. In: Ders. u. a. (Hrsg.): Fokus Praxissemester: Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte. Materialien zum Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln, Band 9. Köln 2015, S. 15–22, hier S. 15. Online unter: http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Fokus_PS.pdf (aufgerufen am 30.06.2020).

⁸ Johannes Wildt: Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In: Alexandra Obolenski/Hilbert Meyer (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 2. Aufl. Oldenburg 2006, S. 71–84, hier S. 65.

⁹ Schön (Anm. 4); auch Nina Glutsch/Sebastian Barsch: Berufsbiografische Reflexion im Schulpraktikum – Eine Analyse schriftlicher E-Portfolioelemente von Lehramtsstudierenden. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 10 (2017) 1, S. 67–90, hier S. 71.

Hintergrund fachlicher Perspektiven analysiert wird. Oder anders: „Sollen sich die Reflexionsprozesse von Geschichtslehrer*innen nicht im Horizont eigener subjektiver (Vor-)Annahmen und ad-hoc entworfener Deutungsmuster bewegen oder auf belanglose Aspekte fokussieren, dann sind sie auf geschichtsdidaktische Wissensbestände als Referenzpunkte angewiesen.“¹⁰ Dabei muss zusätzlich allerdings auch stets berücksichtigt werden, dass Fachunterricht immer unter den Bedingungen von Pädagogizität vollzogen wird, es also nicht um das Unterrichten des Faches allein geht.¹¹ Forschungen zur Professionalisierung von (angehenden) Geschichtslehrpersonen folgen aus derartigen Überlegungen daher überwiegend dem kompetenztheoretischen Ansatz von Baumert und Kunter und nutzen das von ihnen entwickelte Modell, um das Verhältnis von Fachwissen zu pädagogischem und fachdidaktischem Wissen zu erfassen.¹² Derzeitige Forschungsergebnisse zeigen allerdings, dass der Aufbau solcher und auf ähnlichen Modellen basierender Kompetenzen nur schwer gelingt. Schon aus bildungswissenschaftlichen Studien ist bekannt, dass Lehrpersonen in verschiedenen Phasen ihrer Professionalisierung oft auf Handlungsrouninen bzw. Skripte als „unbewusst internalisierte Handlungsmuster, vor allem aus der eigenen Schulzeit“ zurückgreifen, die sich in Studium, Aus- und Fortbildung nur schwer ändern lassen.¹³ Einen gewissen Einfluss scheint das Studium jedoch auf subjektive Theorien mittlerer Reichweite (etwa die

¹⁰ Christoph Wilfert: Forschend lernen Geschichte zu lehren. Studentische Forschung im Praxissemeester. In diesem Band.

¹¹ Meik Zülsdorf-Kersting: Geschichtsunterricht als soziales System. In: Sebastian Bracke u. a. (Hrsg.): Theorie des Geschichtsunterrichts. Frankfurt/M. 2018, S. 13–69, hier S. 59.

¹² Jürgen Baumert/Mareike Kunter (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006), S. 469–520; Dies.: Das Kompetenzmodell von COACTIV. In Mareike Kunter u. a. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster 2011, S. 29–53. Ein allgemeiner Überblick speziell zu geschichtsdidaktischen Perspektiven bei Monika Waldis/Béatrice Ziegler: Geschichtsdidaktik. In: Georg Weißeno u. a. (Hrsg.): Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Wiesbaden 2018, S. 39–59.

¹³ Monika Fenn: Beeinflusst geschichtsdidaktische Lehre die subjektiven Theorien von Studierenden zu Lehren und Lernen im Geschichtsunterricht? In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (66) 2015, S. 515–538, hier S. 515. Allgemein Diethelm Wahl: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 2. Aufl. Bad Heilbrunn 2006, S. 9.

Überzeugungen, nach welchen didaktischen und methodischen Prinzipien Geschichtsunterricht gestaltet werden soll) zu haben, d. h. die Studierenden internalisieren durchaus fachdidaktisches Wissen (etwa Problemorientierung oder Narrativität als Prinzipien historischen Lernens). In der Praxis allerdings scheinen diese subjektiven Theorien oft keinen Einfluss auf tatsächliches Handeln zu haben, welches durch Skripte dominiert wird.¹⁴

Zusammengefasst: Fachliche Reflexionen adressieren motivationale berufsbezogene Ebenen (subjektive Einstellungen und Perspektiven auf berufliches Handeln) und kognitive Aspekte (erworbenes Fachwissen).¹⁵ Ihr Ziel besteht darin, eigene und fremde praktische Handlungen in Schulen auf fachlicher Basis zu analysieren und Handlungsalternativen zu entwickeln.

Wie an den meisten Hochschulstandorten verfolgt auch das erstmals im Wintersemester 2018/19 in Kiel durchgeführte Praxissemester, durch den Ansatz des Forschenden Lernens¹⁶ und das ihm innewohnenden Element der Reflexion den Aufbau professionellen Wissens und Könnens zu fördern. Das Praxissemester ist im dritten Fachsemester des Master of Education jeweils im Wintersemester angesiedelt. Es besteht aus der theoretischen Vorbereitung in Seminarsitzungen von Oktober bis Dezember und einer Praxisphase im Umfang von acht Wochen (8 Leistungspunkte) im ersten Quartal des darauffolgenden Jahres. Die universitäre Vorbereitung findet in den beiden Fächern (je 3 LP) statt. Zusätzlich absolvieren die Studierenden die Module „Inklusion in der Schule: Heterogenität und Sprachbildung“ (5 LP) und „Pädagogische Vorbereitung im Praxissemester“ (3 LP). Ein Fokus in der Vorbereitung auf das Praxissemester liegt im Fach Geschichte darin, dass sich die Studierenden über Portfolioarbeit auch mit ihren eigenen Sichtweisen auf den Geschichtsunterricht und Erfahrungen in Praxissituationen (Skripte und subjektive Theorien) auseinandersetzen.

¹⁴ Fenn: Beeinflusst geschichtsdidaktische Lehre (Anm. 13), 516. Dazu auch Michiel Voet/Bram De Wever: History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. In: *Teaching and Teacher Education* 55 (2016), S. 57–67, und Georg Kanert: *Geschichtslehrausbildung auf dem Prüfstand. Eine Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess.* Göttingen 2014.

¹⁵ Ausführlicher dazu die Beiträge in Barsch/Barte (Hrsg.): *Motivation – Kognition – Reflexion* (Anm. 2).

¹⁶ Dazu ausführlich die weiteren Beiträge in diesem Band.

Die oben formulierten hochschuldidaktischen Herausforderungen werden somit Seminarinhalt und Baustein der Praxisreflexion. Konkret zielt das Praxissemester also einerseits darauf, gelingende fachspezifische Reflexion zu ermöglichen und Studierende ihre „subjektiven Theorien, Vorannahmen und Vorerfahrungen aus der eigenen Schulzeit“ bestätigend oder verwerfend reflektieren zu lassen.¹⁷ Dazu befassen sie sich in einer Seminarstunde mit den fachlichen Zielen des Geschichtsstudiums im Kontext der Lehrer*innenbildung und werden mit grundlegenden Studienergebnissen zur Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen konfrontiert. Reflektierend sollen sie sich auch mit bisher in vorangegangenen Praktika erfahrenen eigenen Handlungsdispositionen und im Studium erworbenen fachlichen Einstellungen auseinandersetzen. Weitere Schwerpunkte der Vorbereitungsseminare sind eine wiederholende Vertiefung von Geschichtstheorie und geschichtsdidaktischen Prinzipien (vor allem das Prinzip der Narrativität und damit verbunden der Subjektorientierung¹⁸), sowie fachdidaktische Diagnostik.¹⁹

Die der hier vorgestellten Studie zugrundeliegende Forschungsfrage lautet: Hat eine theoretisch vorbereitete und begleitete Praxisphase einen Einfluss auf fachliche Reflexion von Unterrichtssituationen?

Insofern auch explizit der fachspezifische Charakter der Reflexionen eruiert werden sollte, lautet eine Subfrage: Zeigen sich in den Reflexionen primär pädagogische oder geschichtsdidaktische Reflexionen?

3 Methodisches Vorgehen und Stichprobe

In den letzten Jahren ist der Einsatz von Vignetten in der Lehrer*innen(aus)bildung immer stärker in den Fokus gerückt. Diese umfassen für gewöhnlich sowohl die Darstellung einer Lehr- und Lernsituation als

¹⁷ Johannes Meyer-Hamme/Helene Albers: Nachbereitung – der Metablick. In: Helene Albers u. a. (Hrsg.): Schulpraktika im Fach Geschichte betreuen. Konzeption und Reflexion fachdidaktischer Lehrveranstaltungen. Frankfurt/M. 2018, S. 46–50, hier S. 47.

¹⁸ Christoph Kühberger/Robert Schneider-Reisinger: Subjektorientierung. In: Sebastian Barsch u. a. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt/M. 2020, S. 27–36.

¹⁹ Peter Adamski: Historisches Lernen Diagnostizieren: Lernvoraussetzungen – Lernprozesse – Lernleistung. Schwalbach/Ts. 2014.

auch einen Bearbeitungsimpuls.²⁰ Im Mittelpunkt ihres Einsatzes steht die diagnostische Kompetenz, welche „für professionelles Lehrhandeln“ von großer Bedeutung ist.²¹ Potenziale der Vignettenforschung werden demnach vorrangig für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte gesehen. Aktuelle empirische Hinweise bestätigen diesen Mehrwert vor allem hinsichtlich der ersten beiden Phasen der Lehramtsausbildung (Studium und Vorbereitungsdienst).²² Durch die methodisch-didaktische Verschränkung von Theorie und Praxis können theoretische Konzepte „anhand konkreter Lehr- und Lernsituationen beobachtet, analysiert und diskutiert“ werden.²³ Indem auch der Handlungsdruck einer Lehrsituation wegfällt, wird die Möglichkeit einer multiperspektivischen Sichtweise auf verschiedene Unterrichtsgeschehen eröffnet. Vignetten können daher als „kurze, prägnante Erzählungen, die schulische Erfahrungsmomente narrativ verdichten“²⁴ verstanden werden, welche durch eine theoretische Übertragung der angebotenen Situationen auf das eigene Handeln u. a. ein tiefergehendes Verständnis für Lehr- und Lernprozesse evozieren sollen.²⁵ So gibt es mit dem Einsatz von Vignetten in der Lehramtsausbildung zum einen die Möglichkeit, die diagnostische Kompetenz und Adaption zu fördern, zum anderen eignet sich dieser aber auch dazu, jene diagnostische Kompetenz zu erfassen, wie es Bartel/Roth für Mathematiklehramtsstudierende mit Hilfe von Videovignetten vorschlagen.²⁶ Unabhängig vom Einsatz können verschiedene Arten von Vignetten bereitgestellt werden. Entscheidend sind

²⁰ Jasmin Benz: Lehren und Lernen mit Vignetten in allen Phasen der Lehrerbildung – eine Einführung. In: Marita Eva Friesen et al. (Hrsg.): Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven, Weinheim/Basel 2020, S. 12–27, hier S. 12.

²¹ Marie-Elene Bartel/Jürgen Roth: Diagnostische Kompetenz durch Videovignetten fördern. In: Beiträge zum Mathematikunterricht (2015), S. 1033.

²² Benz (Anm. 20), S. 12. Dazu bspw. auch Kathrin Krammer: Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 2, S. 164–175 (http://www.pedocs.de/volltexte/2017/13863/pdf/BZL_2014_2_164_175.pdf, aufgerufen am 30.06.2020).

²³ Ebd., S. 14.

²⁴ Johanna F. Schwarz/Michael Schratz: Hospitieren – Beobachten – Miterfahren. Die Forschungshaltung in der Innsbrucker Vignettenforschung. In: journal für lehrerinnenbildung (2014) 1, S. 40.

²⁵ Benz (Anm. 20), S. 14.

²⁶ Bartel/Roth (Anm. 21), S. 1033.

hierfür zum einen die Repräsentationsform (z. B. Text oder Video) und der Inhalt (z. B. reale/konstruierte Situierung, Best Practice/ diskutabile Situierung) und zum anderen die methodisch-didaktische Umsetzung (z. B. offene/geschlossene Bearbeitungsimpulse). Dabei liegen derzeit keine Erkenntnisse vor, dass eine bestimmte Form der Repräsentation besser für diese Zwecke geeignet ist.²⁷ Für die Geschichtsdidaktik konnten im Heidelberger EKoL-Projekt wertvolle Erkenntnisse für den Einsatz von Vignetten in der Forschung gewonnen werden.²⁸

Für die vorliegende Studie wurden alle Studierenden des Faches Geschichte im Profil Gymnasium der ersten beiden Kohorten (Wintersemester 18/19 und 19/20) des Praxissemesters an der Universität Kiel befragt. Im Bachelorstudium absolvierten sie bereits eine Einführung in die Geschichtsdidaktik und ein begleitetes dreiwöchiges Praktikum. In den ersten beiden Mastersemestern belegten sie ein fachdidaktisches Hauptseminar und eine fachdidaktische Vorlesung oder Übung.²⁹ Den Studierenden wurde in der ersten Seminarsitzung im Oktober und in der Nachbereitungssitzung (März oder April des darauffolgenden Jahres) jeweils die Vignette vorgelegt. Ihnen wurde mitgeteilt, dass sie dieselbe Vignette zu zwei Zeitpunkten schriftlich reflektieren würden. Die dahinter liegende Überlegung war, dass trotz derselben Situation durch die Erfahrungen des Praxissemesters neue Sichtweisen auf diese aufgedeckt werden könnten. Sie erhielten bis zu 30 Minuten Zeit, eine fachdidaktische Reflexion zu verfassen. Die Studierenden versahen ihre Texte mit einem Code, so dass eine vollständige Anonymisierung der Daten vorgenommen wurde. Persönliche Daten wurden nicht erhoben. Von den insgesamt 102 Studierenden der beiden Kohorten gaben 37 zu beiden Zeitpunkten eine Reflexion ab. Innerhalb dieser Gruppe wiederum reichten acht Studierende zwei identische Texte für beide Zeitpunkte ein, die daher nicht in die Auswertung einfließen.³⁰ Die Anzahl der hier vorliegenden Auswertung zugrundeliegenden Reflexionen bzw. Fälle liegt daher bei $n=29$.

²⁷ Benz (Anm. 20), S. 15–16.

²⁸ Mario Resch/Christian Heuer: Vignettenbasiertes Lernen zur Förderung geschichtsdidaktischer Reflexivität. In: Marita Eva Friesen u. a. (Hrsg.): Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung (Anm. 20), S. 103–118.

²⁹ Die Studierenden können in dem Modul zwischen beiden Formaten wählen.

³⁰ Eines der Begleitseminare wurde online durchgeführt. Dies führte dazu, dass die digitalen Reflexionen schlicht kopiert werden konnten.

Die Vignette war bewusst einfach gehalten und stellt ein sowohl didaktisch als auch methodisch problematisches Lehrer*innenverhalten dar. Gleichzeitig sollte sie aber drei Bereiche adressieren, die Schwerpunkt in der theoretischen Begleitung des Praxissemesters bildeten, nämlich Diagnostik (Erfassung von Schüler*innenvorstellungen), Subjektorientierung (Eingehen auf subjektive Vorstellungen) und Geschichtsbild (des Lehrers, d. h. zeigt sich in der Vignette ein schematisch positivistisches Geschichtsbild – „richtig“ oder „falsch“ – oder ein eher konstruktivistisches).³¹ Obwohl hier explizit das dargestellte Lehrerverhalten reflektiert werden soll, ist davon auszugehen, dass auch die Vorstellungen der Studierenden über „guten“ Geschichtsunterricht und „richtige“ Geschichte in die Reflexionen einfließen.³² Die Vignette und der Arbeitsauftrag lauteten so:

Herr Schmidt möchte in seiner sechsten Klasse eine Unterrichtseinheit zum Thema „Das Mittelalter – eine finstere Zeit?“³³ durchführen. In der ersten Stunde sollen die Schülerinnen und Schüler ihre Vorstellungen zum Mittelalter auf Karten schreiben. Die Karten, die nicht zur Unterrichtseinheit passen, sortiert Herr Schmidt aus. Die restlichen Karten clustert er an der Tafel nach Oberthemen. Er sagt: „Wunderbar, ihr habt schon die richtigen Punkte genannt. Darüber werden wir in den nächsten Stunden sprechen.“

Wie bewerten Sie die Situation aus fachdidaktischer Perspektive?

³¹ Die beiden Pole orientieren sich an der Untersuchung von Maggioni, nach der das Geschichtsbild von Lehrer*innen grob in diese eingeteilt werden kann: Liliana Maggioni: *Studying epistemic cognition in the history classroom: Cases of teaching and learning to think historically* (Ph.D.). 2010 (<http://drum.lib.umd.edu/handle/1903/10797>, aufgerufen am 19.05.2020).

³² Es handelt sich bei der Darstellung um eine überspitzte Situation. Gleichwohl erinnerte sie eine/n der Studierenden in der an das Praxissemester anschließenden Reflexion an gemachte Erfahrungen: „Fachdidaktisch mag dieses Vorgehen nicht zwingend von Erfolg gekrönt sein, und in einer Lehrprobe mag man damit auch keine gute Note bekommen, dennoch muss ich sagen, dass ich diese Art von Unterricht oft gesehen habe in den letzten acht Wochen“ (KHKN9_2, S. 0: 8).

³³ Dabei handelt es sich um eine verbindliche Themenvorgabe für die Sek I in den Fachanforderungen Geschichte des Landes Schleswig-Holstein (Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): *Fachanforderungen Geschichte*. Kiel 2016, S. 20).

4 Datenanalyse

Die schriftlichen Reflexionen der Vignetten wurden mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.³⁴ Haupt- und Subkategorien wurden zunächst deduktiv identifiziert und in mehreren Durchläufen induktiv durch weitere ergänzt. Pro Fall konnte jede Kategorie für jeden der beiden Untersuchungszeiträume einmal vergeben werden. Mit Hilfe des so gewonnenen ausdifferenzierten Kategoriensystems und des dazugehörigen Kodierhandbuchs wurde das gesamte Material durch zwei Personen vollständig konsensual kodiert. Die somit gebildeten Kategorien, mit denen die Reflexion des in der Vignette dargestellten Lehrerverhaltens kodiert wurden, fokussieren auf je einen Aspekt methodischen Handelns (Diagnostik), didaktischer Prinzipien (Subjektorientierung) und Geschichtsbild (positivistisch oder konstruktivistisch-narrativ). Diese konnten jeweils hinsichtlich ihrer Qualität kodiert werden, d. h. die Subkategorien zu den Hauptkategorien Diagnostik, Subjektorientierung und Geschichtsbild wurden ordinal skaliert, um Änderungen zwischen t1 und t2 festhalten zu können. Je höher die Ziffer, desto stärker wurde eine fachdidaktische Reflexion zugeschrieben, d. h. eine nichtvorhandene Reflexion eines bestimmten Aspekts wurde mit 0 bewertet, eine allgemeinpädagogische mit 1 und eine solche, die explizit fachdidaktische und fachliche Aspekte beinhaltet mit 2. Mit der Zuordnung ist keine für die Praxis bedeutsame Qualitätszuschreibung verbunden, denn Unterricht ist ja gerade durch das Zusammenspiel von Pädagogik und Fachdidaktik gekennzeichnet. Insofern allerdings insbesondere die Qualität der fachlichen Reflexionen erfasst werden sollten, schien diese Zuordnung sinnvoll. Auch Fälle, die sowohl allgemeinpädagogisch als auch fachlich reflektierten, wurden daher lediglich als „fachlich“ kodiert.

Darüber hinaus wurde das Material dahingehend untersucht, ob alternative Handlungsmöglichkeiten reflektiert werden. Die Kodierung erfolgte bei expliziter und impliziter Nennung von Sachverhalten. So wurde etwa die Aussage „Im Allgemeinen erscheint es sinnvoll, durch das Sammeln der Karten Vorwissen und Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Mittelalter zu erkennen“ der Kategorie „Diagnostik: Fachlich beurteilt“ zugeordnet, da sie sich direkt auf die Situation der Vignette be-

³⁴ Udo Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim 2018, S. 97–121.

zieht. Wenn Studierende jedoch auch alternative Vorschläge äußerten, wurden diese implizit auch als eine Reflexion des Lehrerverhaltens gedeutet. So wurde die Aussage „Er hätte die ‚falschen‘ Karten thematisieren sollen, um die SuS wertzuschätzen und um einen Lebensweltbezug herstellen zu können“ der Kategorie „Subjektorientierung: Fachlich beurteilt“ zugeordnet.³⁵ Ebenso wurden korrekt verwendete Fachbegriffe (Multiperspektivität, Kontroversität, Problemorientierung, Mittelaltervorstellungen etc.) als Indiz für fachliche Reflexionen betrachtet.

Kategorie	Subkategorie	Definition	Beispiel
Diagnostik	nicht erkannt (0)	Es wird kein Bezug auf Diagnostik vorgenommen.	–
	pädagogisch beurteilt (1)	das diagnostische Element wird all-gemeinpädagogisch beurteilt	Einholen von Vorwissen bzw. vorhandenen Vorstellungen halte ich für einen guten Anfang, da eine gemeinsame Grundlage geschaffen wird (SIDN2, Pos. 2)
	fachlich beurteilt (2)	das diagnostische Element wird explizit mit historischem Lernen in Verbindung gebracht	Mit dieser Thematisierung ‚Das Mittelalter – eine finstere Zeit‘ versucht Herr Schmidt die Schülervorstellungen und Präkonzepte zu ermitteln. Dies ist sein Ziel. (MHEU10_1, Pos. 3)
Subjektorientierung	nicht erkannt (0)	Es wird kein Bezug auf Subjektorientierung genommen.	–
	pädagogisch beurteilt (1)	das subjektorientierte Element wird all-gemeinpädagogisch argumentiert	Herr Schmidt hatte einen guten Ansatz, um Schülerinnen und Schüler (SuS) aktiv in die Planung der Unterrichtseinheit einzubeziehen. (HMAN11_2, Pos. 2)
	fachlich beurteilt (2)	Das Lehrerverhalten hinsichtlich der Subjektorientierung wird fachlich eingeordnet.	
Geschichtsbild	nicht erkannt (0)	Es wird kein Bezug auf ein etwaiges Geschichtsbild des Lehrers hergestellt.	–

³⁵ Auch die Nennung von Schüler*innenorientierung wurde in dieser Studie der Subjektorientierung zugeordnet.

	fachliche Beurteilung: positivistisch (1)	Es wird befürwortend Bezug darauf genommen, dass der Lehrer von einer „richtigen“ Geschichte spricht, die im Unterricht thematisiert wird.	Außerdem spiegelt seine Auswahl nicht die Realität wieder, Herr Schmidt modelliert [sic!] sich viel mehr seine eigene Realität und stellt diese dann als wahr dar. (BHEU10, Pos. 4)
	fachliche Beurteilung: konstruktivistisch (2)	Es wird kritisch Bezug darauf genommen, dass der Lehrer von einer „richtigen“ Geschichte spricht, die im Unterricht thematisiert wird.	Den SuS wird, insbesondere auch durch seine Bewertung der übrigen Karten als „richtig“, seine persönliche Einschätzung und Meinung eben als „die“ eine richtige Sichtweise aufgebürdet, was den Grundsätzen des Faches widerspricht.“ (CLGU3, Pos. 3)
Alternativen (induktiv gewonnen)	pädagogisch	Es werden pädagogisch begründete Alternativhandlungen vorgeschlagen	Es würde sich anbieten, den Prozess des Aussortierens transparenter zu gestalten. (CJNU8_2, Pos. 2)
	fachlich	Es werden fachlich begründete Alternativhandlungen vorgeschlagen	Ich würde an seiner Stelle alle Karten aufhängen (Doppelungen können durch die LK aussortiert werden) und dann gemeinsam mit den SuS durchgehen, welche Vorstellungen zum Mittelalter passen und welche nicht. (HGAN12_1, Pos. 4)
Motivierend (induktiv gewonnen)		Es wird geäußert, dass das Vorgehen motivierend für die Lernenden sei.	Hierdurch starten die SuS motiviert in die UE. (EGXU9, Pos. 2)
Demotivierend (induktiv gewonnen)		Es wird geäußert, dass das Vorgehen demotivierend für die Lernenden sei.	Die SuS haben sich Gedanken gemacht und wissen nicht, warum ihre Vorstellungen zum Thema passen oder nicht. Demnach ist es auch etwas unmotivierend, denn die Vorstellungen werden in der nächsten Stunde besprochen (ACNN10_1, Pos. 3)

5 Ergebnisse

Zunächst einmal ist nicht überraschend, dass die überwiegende Zahl der Studierenden die in der Vignette dargestellte Situation als demotivierend betrachtet (17 der 29 untersuchten Reflexionen bei t1; 11 von 29 bei t2). Lediglich ein Fall sah in der Form des Unterrichtseinstiegs einen motivierenden Faktor. Direkte alternative Vorgehensweisen wurden von 15 Studierenden vorgeschlagen, die meist jedoch eher allgemein gehalten waren, etwa indem darauf verwiesen wurde, dass die Lernenden die Karten besser selbst hätten clustern sollen. Lediglich eine Person bezog sich dabei explizit etwa auf Mittelaltervorstellungen.

Betrachtet man die hier explizit als fachliche Dimensionen von Reflexion bezeichneten Kategorien Diagnostik, Subjektorientierung und Geschichtsbild, zeigt sich für alle Befragten zusammengefasst folgende Situation (siehe nächste Seite).

Zwar liegen die Daten ordinalskaliert vor, in der Bewertung pro Kategorie und Person sind jedoch komplexere Vorgänge eingeflossen, womit sich die Bewertung auf den Ausdruck mehrerer Aspekte bezieht und damit als stabile Merkmalsausprägung interpretiert wird. Sie wird somit als quasimetrische Ordinalskala betrachtet.³⁶ Bei genauerer Analyse ist erkennbar, dass der Score bei allen Kategorien zum zweiten Erhebungszeitraum geringer ausfällt. Dies gilt insbesondere für die Kategorien Subjektorientierung und Geschichtsbild. Der Mittelwert lässt zudem die Vermutung zu, dass zwar professionsbezogene Reflexionen für die Gesamtgruppe zu beiden Zeitpunkten vollzogen wurden, diese aber eher allgemeinpädagogisch erfolgten. Die statistische Überprüfung mittels des Wilcoxon-Tests ergab für die beiden Erhebungszeiträume für die Kategorie Diagnostik und Geschichtsbild keine signifikanten Änderungen und für die Kategorie Subjektorientierung eine signifikante Änderung ($p < .05$).³⁷

³⁶ Grundlegend dazu Kerstin Vökl/Christoph Korb: Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Politikwissenschaftlerinnen und Politikwissenschaftler. Wiesbaden 2018, S. 19–21. Der Median für alle Tabellen liegt bei 1, der Streuungswert unterscheidet sich teils zwischen t1 und t2 (IQR für Diagnostik 2 zu 1, Subjektorientierung 1 zu 1, Geschichtsbild 1 zu 2).

³⁷ Der t-Test für verbundene Stichproben ergab hinsichtlich der Signifikanz gleiche Ergebnisse.

Probandin	Diagnostik: Nicht erkannt (0)	Diagnostik: Pädagogisch beurteilt (1)	Diagnostik: Fachlich beurteilt (2)	Subjektorientierung: Nicht erkannt (0)	Subjektorientierung: Pädagogisch beurteilt (1)	Subjektorientierung: Fachlich beurteilt (2)	Geschichtsbild: Nicht erkannt (0)	Geschichtsbild: Positivistisch (1)	Geschichtsbild: Konstruktivistisch (2)
ACNN10	0 (0)			0 (0)				1 (1)	
AJAN10	(0)	1				2 (2)	(0)	1	
CPAU4	0 (0)			(0)	1			1 (1)	
EMEU4	0 (0)			(0)	1		0 (0)		
FKEU8		1 (1)			(1)	2		(1)	2
GPNN10			2 (2)			2 (2)	0 (0)		
GTAN1		1 (1)			1 (1)		0 (0)		
GWNU7			2 (2)		(1)	2	0	(1)	
HGAN12	(0)	1		(0)	1			1 (1)	
HMAN11	0 (0)				(1)	2		1 (1)	
HTAU3	0 (0)				1 (1)		0 (0)		
ICEU10			2 (2)		(1)	2			2 (2)
KHKN9	(0)	1		(0)	1		(0)	1	
MHEU10			2 (2)	(0)		2		(1)	2
SHNU5		1 (1)			1	(2)	(0)	1	
STEN8		1 (1)		(0)	1			1	(2)
VPAN6	(0)	1		0	(1)		0 (0)		
ZHFN12	0	(1)		0	(1)			1 (1)	
BHEU10			2 (2)	(0)		2	(0)		2
CJNU8	(0)	1			1 (1)		(0)	1	
CLGU3	(0)	1		(0)	1			(1)	2
EGXU9		(1)	2	0	(1)		0	(1)	
HHAU11	0 (0)				1 (1)			1 (1)	
HPEN5		1	(2)			2 (2)	0		(2)
NMNN6	(0)	1		0	(1)		0	(1)	
OSAN1	0		(2)		1 (1)			(1)	2
SIDN2		1	(2)		1 (1)			(1)	2
UGAU9		1	(2)		1 (1)			(1)	2
UMRN4	0	(1)			(1)	2	(0)		2
Gesamt	9 (13)	14 (7)	6 (9)	5 (9)	14 (16)	10 (4)	9 (11)	11 (15)	9 (3)
M (SD)	0.90 (0.86) (.72) (.87)			1.17 (0.82) (.71) (.66)			1 (0.72) (.80) (.65)		

Anmerkung: Zahlen in Klammer aus t2.

Die statistischen Werte haben gerade bei einer derart kleinen Stichprobe nur eine äußerst geringe Aussagekraft. Auf der Fallebene zeigt sich, dass für die Kategorie Diagnostik zwischen t1 und t2 bei acht von 29 Befragten ein geringerer Scorewert für die fachliche Reflexion der in der Vignette dargestellten Situation vergeben wurde (sechs Fälle erhielten einen höheren Score, bei 15 Fällen gab es keinen Unterschied). Bei der Kategorie Subjektorientierung war der Scorewert bei dreizehn von 29 Befragten geringer (fünf Fälle erhielten einen höheren Score, bei elf Fällen gäbe es keinen Unterschied) und bei der Kategorie Geschichtsbild war er bei zwölf von 29 Befragten geringer (fünf Fälle erhielten einen höheren Score, bei zwölf Fällen gäbe es keinen Unterschied). In den qualitativen Daten zeigt sich damit ebenso, dass die in der Praxisphase gemachten Erfahrungen nur selten einen identifizierbaren Einfluss auf die schriftlichen Reflexionen hatten. So gibt es einerseits recht stabile Argumentationen, hier am Beispiel der Kategorie „Diagnostik“:

Die Präkonzepte die aussortiert werden sind dennoch ebenso legitime Vorstellungen der SuS. Die Lehrkraft sollte sie nicht aussortieren, sondern mit aufnehmen und in den Unterricht einbinden. Es gilt nämlich die mutmaßlich falschen Schülervorstellungen zu ‚erweitern‘ oder zu ‚verbessern (?)‘. (MHEU10_t1, Pos. 3)

In der zweiten Reflexion heißt es:

Auch Fehlvorstellungen gehören zu den Präkonzepten. Auch falsche Karten können aus Sicht der Fachdidaktik den Unterricht voranbringen. Eine Lehrkraft könnte eine falsche Karte für das Thema der Unterrichtseinheit nutzen. (MHEU10_t2, Pos. 2)

Es zeigten sich aber recht häufig Unterschiede in der Qualität der Reflexion, welche einen Einfluss auf den vergebenen Scorewert hatten (hier ein Beispiel zu Subjektorientierung):

Herr Schmidt hatte generell eine gute Idee, die SuS in die Unterrichtsgestaltung mit einzubeziehen. Dadurch dass die SuS danach gefragt wurden, was sie mit dem Mittelalter verbinden, soll an die Kenntnisse und Interessen der SuS angeknüpft werden und sie haben das Gefühl, den Unterricht mitzugestalten. (HMAN11_t1, Pos. 2)

versus

Herr Schmidt hatte einen guten Ansatz, um Schülerinnen und Schüler (SuS) aktiv in die Planung der Unterrichtseinheit einzubeziehen. (HMAN11_t2, Pos. 2)

Während sich im ersten Text durchaus fachliche Zusammenhänge erklären lassen, fehlen diese im zweiten.

Schwierig waren Zuordnungen, wenn zum zweiten Erhebungszeitraum bestimmte Reflexionsebenen schlicht weggelassen werden. Diese*r Proband*in hat zu t1 hinsichtlich des Geschichtsbildes der dargestellten Situation durchaus fachlich argumentiert:

Die SuS sind somit nicht aktiviert worden, können kein Gespür für Multiperspektivität entwickeln und erfahren auch nicht die Auswirkung von möglicher Kontroversität. Da ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein, die die Charakteristika konstruierter, auseinandergender Darstellungen beinhaltet, in jedes Unterrichtsziel integriert werden sollte, ist dies ein essentielles Problem. (UMRN4_t1, Pos. 5)

In der zweiten Reflexion wurde überhaupt nicht mehr auf das Geschichtsbild eingegangen, dieser Text erhielt somit für diese Kategorie einen Score von 0.

Zusammenfassend ermöglichen die Ergebnisse für die hier ausgewerteten Daten die Beantwortung der Forschungsfragen folgendermaßen: Ein Einfluss einer theoretisch vorbereiteten und begleiteten Praxisphase auf fachliche Argumentationen kann nicht umfassend nachgewiesen werden. Lediglich für die Reflexionen von Subjektorientierung gibt es einen Hinweis darauf, dass die Praxisphase bei der hier untersuchten Gruppe allge-meinpädagogische gegenüber geschichtsdidaktischen Reflexionen begünstigen könnte. Insgesamt werden die Reflexionen eher auf einer allge-meinpädagogischen denn auf einer fachdidaktischen Ebene durchgeführt.

6 Limitation der Studie

Bei der Bewertung der Ergebnisse muss deutlich hervorgehoben werden, dass die hier vorgestellte Studie in ihrer Aussagekraft limitiert ist. Einerseits ist die Fallzahl der Proband*innen recht gering, sodass die statistischen Werte nur vorsichtig betrachtet werden dürfen.³⁸ Trotz der Annahme, dass durch die Scorezuteilung eine quasi-metrische Ordinalskala konstruiert wurde und somit Mittelwertberechnungen durchaus zulässig sind, darf

³⁸ Zum grundlegenden methodischen Vorgehen siehe Philipp Marti/Monika Waldis: Zur Entwicklung und Bewertung von offenen Aufgabenformaten für den Geschichtsunterricht. In: *Erziehung und Unterricht* 9/10 (2017), S. 963–972, speziell zur Methodenreflexion siehe S. 969.

nicht vernachlässigt werden, dass die Praxis der Kodierung auch bei konsensuellem Vorgehen ein hohes Maß an subjektiven Deutungsspielräumen ermöglicht. Auch muss kritisch betrachtet werden, ob das Scoreverfahren gegenüber einem rein qualitativen Vorgehen Vorteile aufweist. Als größtes Problem kann zudem die verwendete Vignette betrachtet werden: Da diese zu beiden Zeitpunkten dieselbe war, kann nicht ausgeschlossen werden, dass die zweite schriftliche Reflexion von den Studierenden weniger intensiv betrieben wurde. Die Annahme, dass gerade die Vergleichbarkeit der dargestellten Situation die Sichtbarmachung der Reflexion fachlicher Prinzipien inklusive des Gebrauchs von Fachvokabular erhöht, muss hinterfragt werden.

7 Diskussion und Ausblick

Trotz der Vorsicht, mit der hier vorgestellten Ergebnisse bewertet werden müssen, zeigt sich, dass Studierende Unterrichtssituationen vor allem pädagogisch beurteilen beziehungsweise pädagogisch geprägte Reflexionen über diese verfassen. Insofern das Praxissemester jedoch auch gerade die fachdidaktischen Argumentationen stärken sollen (als Vorstufe dazu, dass auch das praktische Handeln diesen Prämissen folgt), muss gefragt werden, wie dies in einem höheren Maß erreicht werden kann. Angehende Geschichtslehrer*innen stehen dabei ebenso wie etablierte Praktiker*innen vor der großen Herausforderung, dass Unterricht stets im Spannungsfeld zwischen Fachorientierung und Pädagogik konzipiert werden muss, Geschichtsunterricht also auch stets vor dem Hintergrund der ihm innewohnenden Pädagogizität geplant und betrieben werden muss.³⁹ Natürlich ist aus einer pragmatischen Perspektive offensichtlich, dass Geschichtslehrpersonen immer Pädagog*innen und Fachlehrer*innen zugleich sind.⁴⁰ Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse jedoch, dass auch trotz erworbener fachdidaktischer Kenntnisse Unterricht oft nicht fachdidaktisch ausgerichtet wird,⁴¹ müssen für die erste Phase der Lehrer*innenbildung Konzepte entwickelt werden, die aus theoretischem Wissen auch Handlungswissen wer-

³⁹ Zülsdorf-Kersting (Anm. 11).

⁴⁰ Dazu Wolfgang Hasberg: Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 9 (2010), S. 159–179.

⁴¹ Bsp. Voet/De Wever (Anm. 14).

den lassen. Hierbei mögen berufsbiographische Reflexionen einen höheren Stellenwert im Studium bekommen, in welchen prozessbegleitend die Frage bearbeitet wird, warum Studierende überhaupt ein bestimmtes Fach unterrichten möchten. Immerhin zeigen die meisten Studien bislang, dass Studierende verschiedener Fächerkombinationen sich hinsichtlich ihrer intrinsischen Motive kaum voneinander unterscheiden und der Wunsch, allgemein mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu wollen, dominiert. Gleichwohl gibt es Hinweise darauf, dass Studierende für das Gymnasiallehramt geringere pädagogisch-altruistische Motive aufweisen als diejenigen, die für das Lehramt für die Sekundarstufe I studieren.⁴² Einige Studien zeigten, dass Gymnasiallehrämter*innen oft ein höheres fachliches und geringeres pädagogisches Interesse äußern,⁴³ während eine Studie speziell zur Berufswahlmotivation von Geschichtsstudierenden zu dem Schluss kommt, dass auch im Gymnasiallehramt kaum Unterschiede im Vergleich zu Studierenden anderer Fächer bestehen, fachbezogene Motive also nicht dominieren.⁴⁴ Andere Studien zeigen hohe pädagogische Motivation bei gleichzeitig hohem fachlichem Interesse.⁴⁵ Die Studien ermöglichen jedoch keine tiefere Erkenntnis dessen, was unter fachbezogenen Motiven verstanden wird. Zumindest wird nicht klar, ob hier Fachwissenschaft und Fachdidaktik gleichgesetzt werden oder Fachdidaktik letztlich von den Studierenden doch als eine Form der Pädagogik betrachtet wird.

Was könnte aus diesen Erkenntnissen für die Gestaltung des Praxissemesters folgen? Eine Chance – die allerdings noch wissenschaftlich evaluiert werden müsste – könnte darin liegen, dass in den Seminaren, die Praxisphasen vorbereiten und begleiten, stärker noch als bisher aufeinander

⁴² Nina Glutsch/Johannes König/Martin Rothland: Die Berufswahlmotivation von angehenden Lehrkräften bei Eintritt in ihre Ausbildung. Unterschiede nach Fächerwahl? In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 4, S. 461–485, hier S. 480.

⁴³ Janina Roloff Henoch u. a.: Who Becomes a Teacher? Challenging the „negative selection“ hypothesis. In: Learning and Instruction 36 (2015) 4, S. 46–56.

⁴⁴ Martin Rothland/Johannes König/Jörgen Wolf: Berufswahl Geschichtslehrer/-lehrerin? Vergleichende Analyse zur Bedeutung fachbezogener Varianz der Berufswahlmotivation als Gegenstand fachdidaktischer Forschung. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (66) 2015, S. 497–514.

⁴⁵ Sebastian Barsch/Nina Glutsch: GeschichtslehrerIn werden: Berufswahlmotivation über Portfolio-/Reflexion erfahren. In: Monika Waldis/ Béatrice Ziegler (Hrsg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 17“. Bern 2019 (Geschichtsdidaktik heute 11), S. 57–70.

Bezug genommen wird. So könnten in den bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Begleitseminaren nicht nur der jeweilige Schwerpunkt im Mittelpunkt stehen, sondern vielmehr auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zueinander. Studienprojekte beziehungsweise Arbeiten von Studierenden im Sinne forschenden Lernens könnten möglicherweise davon profitieren, dass nicht jeweils eigene Fragestellungen entwickelt werden, sondern von den verschiedenen Bezugsdisziplinen eine gemeinsame Fragestellung als Ausgangspunkt für gemeinsame Reflexionen genutzt werden, die eben fachliche Unterschiede, aber auch Überschneidungen der verschiedenen Disziplinen sichtbar machen und kritisch einordnen. So könnte der Gefahr begegnet werden, dass bildungswissenschaftliche Fragestellungen und pädagogische Perspektiven auch den Fachunterricht dominieren und fachspezifische Fragestellungen zurückgedrängt werden.

Anmerkung

Ich danke Charis-Fey Westensee und Jan-Christian Wilkening herzlich für die Unterstützung bei der Fertigstellung dieses Artikels.

Geschichtsdidaktische Professionalisierung anhand von Entwicklungsaufgaben in Lehr-Lern-Labor-Seminaren

David Seibert

1 Einleitung

Die Diskussion um die Güte, die Institution und die daraus resultierende Art der Lehrer_innenbildung wird seit ca. 200 Jahren geführt.¹ Aktuell haben sich in dieser Debatte als Ansätze zur Veränderung der Lehrer_innenbildung die zwei Schlagworte – *Praxisbezug*² und *Professionalisierung*³ – etabliert.

¹ Karin Böllert/Ingrid Gogolin: Stichwort: Professionalisierung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (2002) 3, S. 367–383, hier S. 374; Ewald Terhart: Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. Weinheim 2011.

² Tina Hascher: Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: Journal für LehrerInnenbildung 11 (2011) 3, S. 8–16; Hans Georg Neuweg: Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wozu, wie und wann? Rückfragen an eine lehrerbildungsdidaktische Einigungsformel. In: Julia Kosinár/Sabine Leineweber/Emanuel Schmid (Hrsg.): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster/New York 2016, S. 31–46; Charlotte Bühlgamer: Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert – eine Standortbestimmung. In: Thomas Sandkühler u. a. (Hrsg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Göttingen 2018, S. 31–40.

³ Jürgen Baumert/Mareike Kunter: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006) 4, S. 469–520; Uwe Hericks: Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden 2006; Susanne Popp u. a. (Hrsg.): Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Göttingen

Obwohl vielfach gefordert wird den Praxisbezug zu erhöhen, um die Ausbildung realitätsnäher zu gestalten, ist unstrittig, dass es nicht einfach eines *Mehr an Praxis*⁴ bedarf, sondern die aktuelle Herausforderung darin besteht, die konkrete Umsetzung und die Qualität der Praxisphasen zu verbessern. Es stellt sich die Frage, wie Praxisphasen strukturiert sein sollen, sodass Theorie und Praxis darin systematisch miteinander verzahnt werden, um bspw. Reflexionsfähigkeit zu schulen⁵. Diese Konkretisierung von Praxisphasen und vor allem, wie diese nachhaltig designt werden sollen, ist weitgehend unklar.⁶ Die 2007 für das Bundesland NRW eingesetzte Expert_innenkommission zur Einführung des Praxissemesters unter Federführung von Jürgen Baumert resümierte, dass sich die bloße „Verstärkung der Praxisanteile im Studium durch Vermehrung oder Verlängerung von Praktika [und] die Einführung eines Praxissemesters [...]“⁷ verbietet. Dies liege darin begründet, dass kein Ausbildungsstandort „die curricularen und organisatorischen Voraussetzungen für die qualitätsvolle Durchführung solcher Praktika gewährleisten“⁸ kann. Die schwerwiegendsten Implementationshürden hybrider Praxisphasen seien:

1. Die fehlende Integration der Praktika in die Studiengänge, was zu einer großen Latenzzeit zwischen Erlernen, Ausprobieren/Transformieren und Reflektieren führe. Dementsprechend kann eine wirklich solide Vor- und Nachbereitung kaum gewährleistet sein.
2. Die immense Koordination bei der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und den jeweiligen Praktikumsschulen (ggf. auch mit den Fach-

2013; Werner Helsper: Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Michael Dick/Winfried Marotzki/Harald Mieg (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn 2016, S. 50–62.

⁴ Livia Makrinus: Der Wunsch nach mehr Praxis: zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Wiesbaden (2013); Jürgen Baumert: Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf (2007, aufgerufen am 30.06.2020).

⁵ Helene Albers u. a.: Schulpraktika im Fach Geschichte betreuen. Konzeption und Reflexion fachdidaktischer Lehrveranstaltungen. Schwalbach/Ts. 2018.

⁶ Tina Hascher: Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster 2014, S. 542–571.

⁷ Baumert/Kunter (Anm. 4), S. 30.

⁸ Ebd., S. 8.

seminarleitungen der zweiten Phase), die derartige Praxisphasen erfordern würden. Vor allem, weil bei der derzeitigen beidseitigen Arbeitsauslastung kaum von einer systematischen Betreuung der Studierenden gesprochen werden könne.⁹

Dennoch wird am Praxissemester festgehalten, obwohl die Unzulänglichkeiten dieser Praxisphase hinreichend bekannt sind und sich anscheinend besonders im Geschichtsunterricht zeigen.¹⁰

Das zweite Handlungsfeld universitärer Lehrer_innenbildung neben dem Praxisbezug ist das der Professionalisierung. Zur Bestimmung der Wirkung von Praxisphasen auf Studierende eignen sich die unterschiedlichen *Professionalisierungstheorien*. Das Schlagwort *Professionalisierung* ist mittlerweile in der Didaktik der Geschichte fest verankert, allerdings werden die unterschiedlichen theoretischen Professionalisierungsansätze, die jeweils ein ganz eigenes und unterschiedliches Verständnis von Profession und *Professionalisierung* beinhalten, bisher erstaunlicherweise verhältnismäßig wenig rezipiert.¹¹ Bevor also Ansprüche an Praxisphasen gestellt und diese gezielt evaluiert werden können, ist es notwendig, die normative Zielsetzung der Lehrer_innenbildung der Professionalisierung, wenn nicht fachübergreifend so zumindest innerdisziplinär, auszuloten. Im

⁹ Ebd., S. 30.

¹⁰ (Siehe hierzu konkret: Albers u. a. (Anm. 5), S. 5–7. Wie Albers u. a. feststellen, tritt die Glorifizierung von Praxis bei Geschichtsstudierenden gehäuft auf. Sie erwarten „lediglich methodische Rezepte, Tipps und Tricks zur Planung von gutem (Geschichts-) Unterricht“ (Ebd., S. 9). Die vom Studium intendierten darüber hinausgehenden „Reflexionen von Geschichtsbegriffen und historischem Denken sowie von gesellschaftlichen Zielen historischen Lernens [...] werden nicht selten als praxisfern betrachtet (ebd.).

¹¹ Allgemein siehe hierzu: Popp u. a. (Anm. 3) (2013). In der Konkretisierung geschichtsdidaktischer Professionalisierung bewegt sich die Auseinandersetzung bisher zwischen dem Anspruch, Studierende zu befähigen „Theorie und Praxis in fruchtbare wechselseitige Beziehungen zu bringen“ (Peter Gautschi/Stefan Heideger: Unterrichtsvideos in der Ausbildung von Geschichtslehrpersonen. In: Popp u. a. (Anm. 3), S. 311–326) und dem mahnenden Hinweis, dass es nicht darum gehen könne, dass „aus dem Trichter der passgenaue angehende Geschichtslehrer fällt“ (Alfons Kenkmann: Strukturen der Geschichtslehrerbildung nach Bologna. Einführung. In: Popp u. a. (Anm. 3), S. 203–206). Beidem ist zuzustimmen, die Frage ist nur, wie das konkret umgesetzt und gewinnbringend als Kompromiss fusioniert werden kann. Die Schüler_innenkompetenzen etwas abstrakter und elaborierter umzuformulieren und sie dann als Kompetenzen für Lehrer_innen zu präsentieren (wie beispielsweise Hasberg, 2010), erscheint bisher als unbefriedigende Lösung.

Folgenden werden daher die Ergebnisse meiner Untersuchung zur Professionalisierung aus geschichtsdidaktischer Perspektive vorgestellt.

Der vorliegende Artikel möchte die geschilderten Problemlagen in kondensierter Form angehen. Daher werden die unterschiedlichen Ansätze allgemeindidaktischer/erziehungswissenschaftlicher Professionalisierungstheorien vorgestellt und auf ihr geschichtsdidaktisches Adaptionspotential untersucht (Kapitel 2).

Als Intervention wird ein Lehr-Lern-Labor-Seminar (LLLS)¹² vorgestellt, welches im Rahmen des von der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Projekts *K2teach* an der Freien Universität Berlin für das Fach Geschichte entwickelt wurde (Kapitel 3). Diese Seminarform könnte eine Theorie-Praxis-Verzahnung bereits im Bachelor leisten. LLLS reagieren auf die Forderung Baumerts nach neuen Praxisphasenmodellen, die die strukturellen Defizite anderer Praxisphasen berücksichtigen.

Als Schwerpunkt dieses Artikels werden die Ergebnisse einer Begleitstudie der Geschichts-LLLS vorgestellt. Im Zuge meiner Dissertationschrift habe ich das Geschichts-LLLS mit einem Mixed-Methods-Design hinsichtlich der Wirkung auf Studierende, sowie mit Blick auf die initiierten Professionalisierungsprozesse bei Studierenden untersucht. Diese sollen hier knapp dargestellt werden (Kapitel 4–7). Anschließend werden die Methoden und Ergebnisse diskutiert (Kapitel 8).

2 Professionalisierung

Dass der Beruf Lehrer_in eine Profession ist, ist allen *Professionalisierungstheorien* gemein, auch wenn es einzelne Autor_innen gibt, die diesen Status insgesamt anzweifeln.¹³ In diesem Beitrag wird davon ausgegangen, dass Lehren eine Profession ist, da sie einen „partikularen Zugang zum

¹² Daniel Rehfeldt u. a.: Mythos Praxis um jeden Preis? Die Wurzeln und Modellierung des Lehr-Lern-Labors. In: die hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre 4 (2018), <http://www.hochschullehre.org/?p=1068>, aufgerufen am 07.03.2018.

¹³ Siehe für eine Gesamtdarstellung dazu Andreas Ortenburger: Lehrer und Lehrerinnen. In: Michael Dick/Winfried Marotzki/Harald Mieg (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn 2016, S. 559–566.

Menschen“¹⁴ aufweist, beispielsweise wenn die Kalibrierung von Identitäten ein gewollter Effekt oder zumindest ein ungewollter Nebeneffekt von Geschichtsunterricht ist.¹⁵ Gleichzeitig, und das macht diesen Beruf so anspruchsvoll, weist er eine permanente strukturelle Unsicherheit hinsichtlich der Rahmenbedingungen auf (kein konkret ausdefinierter Berufsauftrag außerhalb der RLP, prinzipiell nie fertig, über Gelingen kann nicht verfügt werden).¹⁶ Diese beiden Punkte würden einen Rückzug auf sogenanntes Rezeptwissen unmöglich machen und stärker auf eine konstruktivistisches Verständnis von Lehren und Lernen hinauslaufen.¹⁷ Daher wird der Beruf Lehrer_in als Profession betrachtet. In der Logik der Professionalisierungstheorien heißt dies, dass der oder die professionalisierte Lehrer_in kein herausragendes, vereinzelt auftretendes, leuchtendes Beispiel, sondern ein anzustrebender Standard sein soll. Worin dieser Standard besteht, darin unterscheiden sich die Ansätze deutlich.

¹⁴ Hermann Giesecke: Das Ende der Erziehung. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung? In: Werner Helsper/Arno Combe (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. 1996, S. 301–403, hier S. 395.

¹⁵ Johannes Meyer-Hamme: Historische Identitäten in einer kulturell heterogenen Gesellschaft. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. I. Schwalbach/Ts. 2012, S. 89–97; Bodo von Borries: Subjektorientiertes Geschichtslernen ist nur als „identitätsreflektierendes“ wünschenswert. In: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hrsg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015, S. 93–130.

¹⁶ Hermann J. Forneck: Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Bern 2009; Manuela Keller-Schneider: Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster 2010; Colin Cramer: Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung: Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender. Bad Heilbrunn 2012; Christina Mogg: Arbeitssituation und -zufriedenheit von LehrerInnen: Von der Berufung zum Burnout. Eine soziologische Untersuchung der Einflussfaktoren. Wien 2013.

¹⁷ Werner Helsper: Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrhandeln. In: Barbara Koch-Priewe/Fritz-Ulrich Kolbe/Johannes Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2004; Forneck (Anm. 16).

Bei der Bestimmung der Professionalisierung von Geschichtslehrer_innen halte ich mich zunächst an folgende Unterscheidung:

1. Profession ist ein für den Berufsstand qualitatives Unterscheidungskriterium zum Stand des Berufes (siehe oben).
2. Professionalität benennt dann den Zustand, den die Ausübenden haben sollten, um ihrer Profession zu entsprechen.
3. Professionalisierung beschreibt den Prozess der sich anbahnenden Professionalität¹⁸.

Auf den unter drittens genannten Prozess kann die erste Phase der Lehrer_innenbildung konkret Einfluss nehmen. Terhart unterscheidet innerhalb der Professionalisierungsdebatte drei grobe Theoriestränge, unter denen sich die einzelnen Professionalisierungsansätze verorten lassen: die strukturtheoretischen, die kompetenztheoretischen und die berufsbiographischen Professionalisierungsansätze.¹⁹ Alle drei Ansätze wurden bereits ausführlicher an anderer Stelle in Bezug auf die LLLS in Englisch und Geschichte diskutiert.²⁰

Der strukturtheoretische Ansatz vermeidet es, „Sinaipädagogik [zu] betreiben“²¹, d. h. die *richtigen* Handlungen im Unterricht zu prognostizieren oder zu verkünden. In diesem Verständnis ist die „Profession als Ort der *widersprüchlichen Einheit von Theorie und Praxis*“²² zu verstehen. Diese Widersprüchlichkeiten lassen sich als „antinomische Sinnfiguren“²³ oder antinomische Strukturen bezeichnen. Im Kontext der Lehrer_innenbildung ist es wichtig zu betonen, dass die antinomischen Strukturen zwar allgegenwärtig, aber nicht per se eigenmächtig sind. Das wird deutlich, wenn z. B. in einer Bewertungssituation die gleichsam gültigen Kategorien Bestrafung, Motivation und Gerechtigkeit in wenigen Sekunden- oder Minu-

¹⁸ Hericks (Anm. 3), S. 100; Cramer (Anm. 16), S. 23.

¹⁹ Terhart (Anm. 1), S. 206–208.

²⁰ David Seibert u. a. (2019): Theoretisches Wissen gleich träges Wissen? Praxisrelevanz von fachdidaktischem Wissen in Lehr-Lern-Labor-Seminaren. In: die hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre 5 (2019), S. 355–382.

²¹ Helsper (Anm. 3) S. 56.

²² Werner Helsper: Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Catrin Kötters-König/Werner Helsper/Georg Breidenstein (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Wiesbaden 2002, S. 69 [Hervorhebung im Original].

²³ Helsper (Anm. 3) S. 56.

tenbruchteilen miteinander und gegeneinander abgewogen werden müssen. Besonders der unreflektierte Umgang mit diesen antinomischen Strukturen verstärkt ihren Einfluss und ruft für alle Beteiligten strukturell negative Effekte hervor. Eine Lehrer_innenbildung, die diese Antinomien und ihre Auswirkungen kennt, sollte sich und ihre Studierenden auf diese Umstände einstellen und vorbereiten. Dabei nimmt sie keine resignierende Sicht auf die Dinge ein, sondern „entdramatisiert“²⁴ und enttabuisiert das alltägliche Scheitern und benennt konkret dessen unhintergehbare Bedingungsfaktoren, welche erst dann wiederum zu einem gewissen Grad abgemildert werden können. Eine geschichtsdidaktische Auseinandersetzung mit dieser Theorie fehlt bisher völlig. Dies ist insofern erstaunlich, erscheint doch gerade die Positionierung von Geschichtslehrer_innen zwischen objektivistischer und konstruktivistischer Geschichtsauffassung, die sich auch zwischen den Polen individueller Sinnbildungsprozesse oder allgemeiner Lernziel- oder Rahmenlehrplanorientierung besonders gut für das Fach Geschichte abbildet, prädestiniert für die Analyse antinomischer Spannungen.

Neben der Strukturtheorie ist die Kompetenztheorie der in Anerkennung und Verbreitung populärste Ansatz innerhalb der Diskussion um die Professionalisierung angehender Lehrer_innen. Dieser geht vornehmlich auf Baumert und Kunter zurück.²⁵ Das anschauliche und anschlussfähige Modell beinhaltet insgesamt vier Komponenten einer sogenannten „professionellen Handlungskompetenz“²⁶. Sie resultiere hauptsächlich aus Überzeugungen, Wissen und dem Willen von Lehrer_innen und zielt in ihrer Konsequenz auf das „Herstellen guter Ordnung“²⁷ im Unterrichtsgeschehen ab. In diesem Zusammenhang steht auch das Lehrverständnis, welches konkret beinhaltet, dass Lehrer_innen „Unterricht zu erteilen und verständnisvolles Lernen von Schülerinnen und Schülern systematisch anzubahnen und zu unterstützen“²⁸ haben. Die Anforderungen des Berufes sind, folgt man diesem Modell, demnach durch ein eindeutig bestimmbares Handlungsrepertoire zu beschreiben. Für die Kompetenzorientierung ist in diesem Zusammenhang vor allem die Annahme bedeutsam, dass die „Tech-

²⁴ Ebd., S. 90.

²⁵ Baumert/Kunter (Anm. 3).

²⁶ Ebd., S. 470.

²⁷ Cramer (Anm. 16) S. 25.

²⁸ Baumert/Kunter (Anm. 3), S. 471.

nologien eines solchen Repertoires erlernbar²⁹ seien. Die Abgrenzung zur Strukturtheorie ist demnach eine Grundsätzliche – Sicherheit und Bestimmbarkeit von Anforderungen negieren in dieser Denkrichtung das Unbestimmbare. Ein erster vielversprechender Ansatz dieses Professionalisierungsmodells für Geschichtslehrer_innen wird zeitnah von den Kollegen um Heuer geliefert.³⁰

Ich komme nun zur dritten Professionalisierungstheorie, der berufsbio-graphischen, mit der ich mich im Hinblick auf angehende Geschichtslehrer_innen beschäftigt habe. Diese Theorie trägt bildungsgangtheoretische Annahmen in sich³¹ und, um den Prozess der Professionalisierung analytisch fassen zu können, wird auf das Konstrukt der „Entwicklungsaufgaben (developmental tasks)“³² zurückgegriffen. Dies bedeutet, dass die „Lernenden Gestalter ihrer eigenen subjektiven Bildungserfolge sind“³³. Im Kontext der Lehrer_innenbildung geht damit eine Zweiteilung von objektiven Strukturen und subjektiven Wahrnehmungen einher. Die objektiven Anforderungen der ersten Phase der Lehrer_innenbildung, also Curricula und deren konkrete Inhalte, Praktika und Hausarbeiten, sind dabei vergleichbar „mit der Architektur von Gängen, die von anderen festgelegt sind“.³⁴ Studierende, die Lehrer_in werden wollen, nehmen die objektiven Strukturen subjektiv wahr, deuten und gewichten diese individuell oder eben auch nicht. D. h., ob die Studierenden sich professionalisieren, hängt gewissermaßen davon ab, ob sie die objektiven Strukturen überhaupt als Lerngelegenheiten wahrnehmen. Hericks rekonstruierte für die Lehrer_innenbildung auf Grundlage der Bedingungen des Arbeitsfel-

²⁹ Cramer (Anm. 16).

³⁰ Christian Heuer/Mario Resch/Manfred Seidenfuß: Geschichtslehrerkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 2 (2017) 7, S. 158–177.

³¹ Barbara Schenk: Der Bildungsgang. In: Matthias Trautmann (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden 2004, S. 241–269; Matthias Trautmann: Die Entstehung und Entwicklung der Bildungsgangtheorie. In: Ders. (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden 2004, S. 7–15.

³² Robert James Havighurst: *Developmental Tasks and Education*. New York (1972).

³³ Hericks u. a. (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik: Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*. Opladen 2001, S. 10.

³⁴ Stefan Hahn: Zum Gegenstand der Bildungsgangforschung – empirische Fragestellung für eine Theorie „subjektiver Entwicklungsaufgaben“. In: Matthias Trautmann (Hrsg.): *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden 2004, S. 167–186, hier S. 168.

des „vier Entwicklungsaufgaben“³⁵, welche jeweils eine Komponente des Handelns von Lehrer_innen im Berufsalltag spiegelt. Diese lauten Rollenfindung, Vermittlung, Anerkennung und Institution.³⁶ Bisher gab es in der Geschichtsdidaktik Überlegungen, ob historisches Lernen oder die Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins eine Entwicklungsaufgabe für Schüler_innen sein könne.³⁷ Eine Auseinandersetzung mit dieser Professionalisierungstheorie für angehende Geschichtslehrer_innen fand bisher nicht statt. Eine solche fachdidaktische Konkretisierung habe ich vorgenommen, diese findet sich in Kapitel 8.

3 Geschichts-Lehr-Lern-Labor-Seminare

An der Freien Universität Berlin wurden im Zuge der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* im Projekt *K2teach* Lehr-Lern-Labor-Seminare (LLLS) in vier Fachdidaktiken konzipiert, durchgeführt und beforscht.³⁸ Die projektübergreifende Definition³⁹ wurde für das Geschichts-LLLS erweitert. Diese lautet:

Im LLLS Geschichte entwickeln Studierende in Kleingruppen geschichtsdidaktisch-theoriegeleitet Lernangebote für Schüler_innen mit Material aus dem visual history archive. Hierbei erschließen und bedienen sich die Studierenden den drei Prinzipien historischen Lernens: Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Multiperspektivität und Narrativität. Die Lernangebote werden anschließend an zwei Terminen mit zwei unterschiedlichen Schüler_innengruppen unterschiedlicher Schulen

³⁵ Hericks (Anm. 3) S. 96.

³⁶ Hericks arbeitete mit angehenden Lehrer_innen im Vorbereitungsdienst aus naturwissenschaftlichen Domänen. Vor allem aufgrund der Tatsache, dass LLLS institutionelle Eigenheiten von Schule nicht simulieren, wie etwa Absprachen mit Kolleg_innen, Elternabende und Koordination von mehreren Klassen mit unterschiedlichen Bedürfnissen, werde ich mich auf die ersten drei Entwicklungsaufgaben konzentrieren.

³⁷ Andreas Körber: Historisches Denken als Entwicklungs-Hilfe und Entwicklungsaufgabe. Überlegungen zum Geschichtslernen im Bildungsgang. In: Matthias Trautmann (Hrsg.): *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden (2004); Bodo von Borries/Johannes Meyer-Hamme: Was heißt „Entwicklung von Reflektiertem Geschichtsbewusstsein“ in fachdidaktischer Theorie und in unterrichtlicher Praxis? In: Barbara Schenk (Hrsg.): *Bausteine einer Bildungsgangtheorie*. Wiesbaden 2005, S. 196–221.

³⁸ Siehe zur gemeinsamen theoretischen Konzeptualisierung Rehfeldt u. a. (Anm. 12).

³⁹ Siehe für diese ebd., S. 97.

im Rahmen einer Exkursion an der Universität durchgeführt. Die Unterrichtszeit in den Laboren beträgt für die Gruppen jeweils ca. drei Zeitstunden. Im Seminar erfolgt anschließend eine Analyse und Reflexion der Unterrichtserfahrungen. Auf dieser Grundlage werden die Lernumgebung und die Planungen für das zweite LLL von den Studierenden angepasst.

Insgesamt handelt es sich also um eine einsemestrige Veranstaltung mit einem Umfang von zwei Semesterwochenstunden. Hierbei wird in den ersten zehn Sitzungen ein theoretischer, fast ausschließlich geschichtsdidaktischer Input gegeben.⁴⁰ Mithilfe dessen planen die Studierenden weitestgehend

⁴⁰ Eine sehr ausführliche Fassung des LLLS-Konzepts samt didaktischen Erläuterungen, methodischen Hinweisen und konkreten Detailplanungen der einzelnen Sitzungen findet sich hier: https://www.fu-berlin.de/sites/k2teach/news/Handreichung_LLLS_Geschichte.pdf (aufgerufen am 17.06.2019). Die Reduzierung der im LLLS angebotenen geschichtsdidaktischen Theorie ist auf drei Umstände zurück zu führen. 1. Verlangt das LLLS-Konzept aufgrund der zwei Schüler_innenbesuche, die mitsamt der zwei Reflexionssitzungen die Fokussierung ausgewählter Kategorien und Prinzipien. 2. Sollte bei der Auswahl der geschichtsdidaktischen Theorie deren unterrichtspragmatische Anwendungsmöglichkeit bedacht werden, wenn subjektive Bedeutungszuschreibung auf Seite der Studierenden maßgeblich dafür ist, dass sie die objektiven Strukturen für sich wahrnehmen. Deshalb wurden 3. die Kategorie Geschichtsbewusstsein, das Konstrukt des historischen Lernens und die drei angesprochenen Prinzipien historischen Lernens, als elementarisierter Korpus geschichtsdidaktischer Theorie ausgewählt. Sie bilden meiner Meinung nach den Kern des Faches Geschichte ab. Diese fünf theoretischen Fixpunkte stellen einen unvollständigen Rahmen geschichtsdidaktischer Ansätze her. Die Unvollständigkeit ist dabei hauptsächlich auf die angesprochenen äußeren Einflüsse zurückzuführen. Dennoch kann davon gesprochen werden, dass sich diese fünf Rahmungen besonders eignen. Dies zeigt sich daran, dass auch andere Vertreter_innen der Disziplin diese fünf als elementar darstellen (So bspw. Lars Deile: Didaktik der Geschichte, Version: 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte 27.1.2014, http://docupedia.de/zg/Didaktik_der_Geschichte?oldid=106222 (aufgerufen am 30.06.2020), ergänzend dazu, Lücke und Barricelli die als weitere mögliche Prinzipien Personalisierung und Urteilsbildung anführen (Michele Barricelli/Martin Lücke: Zur Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2012, S. 9–21, hier S. 11). Zudem finden diese Kategorien und Prinzipien in den meisten geschichtsdidaktischen Einführungswerken eine explizite Erwähnung und ausführliche Betrachtung (Ulrich Baumgärtner: Wegweiser Geschichtsdidaktik: Historisches Lernen in der Schule. Paderborn 2015; Nicola Brauch: Geschichtsdidaktik. Berlin 2015; Martin Lücke: Inklusion und Geschichtsdidaktik. In: Judith Riegert/Oliver Musenberg (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart 2015, S. 197–206; Hans-Jürgen Pandel: Geschichtsdidaktik: Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts. 2017). Zu guter Letzt sind sie auch im Berliner Rahmenlehrplan

autonom in Gruppen Geschichtsunterricht für die zwei LLL, die sie auch in den Gruppen durchführen. Die LLL weisen dabei eine Verteilung von drei bis vier Studierenden und sechs bis acht Schüler_innen auf.

4 Wirkt Geschichtslehrer_innenbildung überhaupt?

Seminare sind innerhalb der ersten Phase der Lehrer_innenbildung die eigentlichen und wesentlichen Stellschrauben, um die Wirksamkeit der Lehrer_innenbildung zu detektieren.⁴¹ Hascher als Vertreterin der Wirksamkeitsforschung verweist auf den erstaunlichen Befund, dass die angenommene Wirkkette – gute Lehrer_innenbildung führt zu gutem Unterricht und führt zu guten Leistungen der Schüler_innen – nicht ansatzweise systematisch erforscht ist.⁴² Betrachtet man die Ergebnisse, die Hascher in ihr Review einbezieht, erscheint die berufliche Sozialisation wesentlich wirkungsmächtiger als die universitäre Ausbildung. Dies gelte für alle Fächer und damit sicherlich auch für das Fach Geschichte. Es ist also bisher unklar, was im Studium überhaupt wirksam ist und damit auch weitestgehend, was und wie die Studierenden lernen. Ergo, ob die universitäre Lehrer_innenbildung dazu tatsächlich einen Beitrag leistet.⁴³

Innerhalb der Didaktik der Geschichte gibt es nur wenige Publikationen, die sich mit der Güte und Wirksamkeit universitärer Seminare beschäftigen.⁴⁴ Eine Ausnahme stellen die Publikationen von Fenn dar, die bald auch in gebündelter und systematischer Form als Monografie erscheinen.⁴⁵

für das Fach Geschichte fest verankert (https://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Geschichte_2015_11_10_WEB.pdf (aufgerufen am 05.07.2019)).

⁴¹ Hascher (Anm. 6).

⁴² Ebd., S. 550.

⁴³ Ebd., S. 542.

⁴⁴ Es gibt erstaunlicherweise auch keinerlei Forschungen zur Wirksamkeit und den Effekten von Vorlesungen auf Studierende. Kraus benennt das Sprechen über die Qualität solcher Veranstaltungen als Schweigekartell, da das „öffentliche Reden über die Qualität der Lehre als Ausdruck unakademischer Gesinnung gebrandmarkt“ werde (Alexander Kraus: Zum Nutzen praxisbezogener Lehrformate. Ein Interviewprojekt am Historischen Seminar der WWU Münster. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 64 (2013) 11/12, S. 676–686, hier S. 677).

⁴⁵ Monica Fenn: Vom instruktionalen zum problemorientierten Unterrichtsstil. Modifikationen der Handlungsroutinen von Studierenden. In: Popp u. a. (Hrsg.): *Zur Profession*

Eine weitere Ausnahme ist die ex-negativo Beschreibung von Wenzel, die ein worst-case-Didaktikseminar aus Sicht der Studierenden beschreibt. Dieses umfasst primär uninspiriertes Lesen von Didaktiktexten, ohne konkreten Anwendungsbezug.⁴⁶ Typisch erscheinen deshalb die Befunde, die von Borries rekonstruiert, wenn er nach dem Geschichtsbewusstsein und historischen Kompetenzen von Studierenden fragt. Als Fazit dieser Studie formuliert er mit Blick auf die Leistung von Studierenden: „Die gesamte gelernte Geschichtsdidaktik mit ihren Kategorien ist völlig weggeblasen.“⁴⁷

Einen ähnlichen Befund liefert die nicht repräsentative Studie (N = 29) von Eckhardt und Langendorf, die in zwei Fachseminaren Geschichte im Vorbereitungsdienst durchgeführt wurde. Nur sechs der 29 angehenden Lehrer_innen waren mit dem Begriff *Narration* wirklich vertraut. Nur zwei von ihnen gaben an, den Begriff *Historisches Lernen* aus dem Studium zu kennen, 16 dagegen gaben an, davon noch nichts gehört zu haben.⁴⁸

Brauch und Bihrer unternahmen in ihrer Interventionsstudie den Versuch, ein hochschuldidaktisches Konzept zu entwickeln, welches angehenden Geschichtslehrer_innen Kompetenzen für die spätere berufliche Praxis vermitteln soll. Hierzu verknüpften sie (im Abstand eines Semesters) ein fachhistorisches mit einem geschichtsdidaktischen Seminar. Das Thema der beiden Seminare war: *Die Wikinger*. Die Ergebnisse des Pre-Tests aus dem geschichtsdidaktischen Seminar verweisen auf eine gravierende Dysfunktionalität und „stimmen nicht mit den Konventionen aktueller geschichtsdidaktischer Diskurse überein“.⁴⁹ 87 % der Befragten gaben

nalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Göttingen 2013, S. 327–344; Dies.: Vom instruktionalen zum problemorientierten Unterrichtsstil: Entwicklung und Evaluation einer Interventionsmaßnahme zur Modifikation der Handlungskompetenz von Studierenden der Geschichtsdidaktik. (in Vorbereitung).

⁴⁶ Birgit Wenzel: Was ist ein gutes Didaktikseminar? In: Popp u. a. (Hrsg.): Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Göttingen 2013, S. 299–310.

⁴⁷ Von Borries (Anm. 15), S. 71.

⁴⁸ Hans-Wilhelm Eckhardt/Elke Langendorf Historische Sinnbildung im Spannungsfeld von Geschichtsunterricht, Studium und Lehrerbildung. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 63 (2012) 5/6, 2012, S. 366–372.

⁴⁹ Nicola Brauch/Andreas Bihrer: Die „Wikinger“ als Lernanlass in der Geschichtslehrerbildung. Theoretische Überlegungen und erste empirische Befunde einer Studie zur Graduierung von Kompetenzen geschichtsdidaktischen Denkens. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 10 (2011), S. 117–130, hier S. 127.

an, dass die Vermittlung von Grundwissen für sie das Hauptziel von Geschichtsunterricht sei. Für 68% von ihnen habe die Geschichtsdidaktik den Auftrag, fachwissenschaftliche Ergebnisse für den Unterricht zu transformieren.

Nitsche und Waldis fragten sich, inwiefern bei Studierenden die narrative Kompetenz ausgebildet ist. Die Hälfte der Narrationen der Studierenden waren reine Nacherzählungen, nur 12 Texte waren eigenständige Interpretationen. D. h. konkret, dass das „historische Erkenntnisinteresse selten offengelegt und die Qualität des Materialbezugs zumeist intransparent ausfiel [. . .]. Externe Kontextualisierungen kamen bei 22 und damit einem Großteil der Narrationen nicht vor (78,6 %) [. . .]. Der Konstruktcharakter wurde bei 14 Texten (50 %) nicht offengelegt“.⁵⁰ Als Fazit schreiben sie, dass „Historisches Erzählen auch für Geschichtslehrerstudierende keine Tätigkeit ist, die umstandslos vorausgesetzt werden kann“.⁵¹

Die Studien, die sich auf den deutschsprachigen Raum beziehen, haben meiner Meinung nach drei Gemeinsamkeiten. Zum einen lassen sie eine übergeordnete Professionalisierungstheorie, die sie anschlussfähig an interdisziplinäre Diskurse machen würde, nur hintergründig erkennen. So bleiben die Ergebnisse fragmentarisch und es lässt sich bei den Befunden nicht klären, ob und wie sie anhand der Rahmungen einer Professionalisierungstheorie einzuschätzen sind. Zweitens zeichnet keine der Studien auch nur ein annähernd positives Bild des Könnens der Studierenden. Dies, obwohl die Befragten teilweise im Vorbereitungsdienst, zumindest aber im Master sind und damit in ihrer Ausbildung weit fortgeschritten sein sollten. Dafür erscheint ihr Kenntnisstand in allen erfragten Kategorien geradezu erschreckend. Drittens handelt es sich bei diesen Studien, abgesehen von Fenn, um keine Interventionsstudien. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob die Überprüfung von studentischen Kompetenzen überhaupt redlich ist, wenn deren Erwerb in dieser Form gar nicht als gesichert gelten muss.

⁵⁰ Martin Nitsche/Monika Waldis: Narrative Kompetenz von Studierenden erfassen – Zur Annäherung an formative und summative Vorgehensweisen im Fach Geschichte. In: *Zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften* 7 (2016) 1, S. 17–35, hier S. 25.

⁵¹ Ebd., S. 30.

5 Methode zur Bestimmung der Wirksamkeit von LLLS

Im Rahmen meiner Studie habe ich mich zur Bestimmung der Güte und Wirksamkeit von Geschichts-LLLS für ein Mixed-Methods-Design nach Kuckartz⁵² entschieden. Projektübergreifend, also in allen vier beteiligten Fachdidaktiken, wurden zwei quantitative Gütekriterien von universitären Theorie-Praxisphasen definiert, die auch separat analysiert werden können.⁵³ Im quantitativen Part wurden deshalb die erziehungswissenschaftlichen Konstrukte „wahrgenommene Relevanz der theoretischen Inhalte“⁵⁴ (Praxisrelevanz) und die „Lehrer_innenselbstwirksamkeit“⁵⁵ (L-SWE) im Vergleich zu einem Kontrollgruppenseminar untersucht. Im qualitativen Bereich wurden die in der berufsbiographischen Professionalisierungstheorie verorteten Entwicklungsaufgaben nach Hericks⁵⁶ und deren Bearbeitung durch die Studierenden mithilfe von Gruppeninterviews ermittelt. Dies geschah anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz.⁵⁷

6 Quantitative Erhebung und Ergebnisse – Wirkung von LLLS

Die beiden untersuchten erziehungswissenschaftlichen Konstrukte wurden in einem PRE/INTER/POST (L-SWE) bzw. einem PRE/POST (Praxisrele-

⁵² Udo Kuckartz: *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden 2014.

⁵³ Anhand der folgenden drei Publikationen, die alle projektübergreifend in Kooperation entstanden sind, kann er explorative Einigungsprozess auf diese beiden Konstrukte nachvollzogen werden: Daniel Rehfeldt u. a.: *Fächerübergreifende Wirkungen von Lehr-Lern-Labor-Seminaren: Adaption für die Fächergruppen Englisch, Geschichte und Sachunterricht*. Regensburg 2016; Rehfeldt u. a. (Anm. 12); Christiane Klemppin u. a.: *Interdisziplinäre Effekte des universitären Lehrformates „Lehr-Lern-Labor-Seminar (LLLS)“ auf Lehramtsstudierende in vier Fachdidaktiken*. In: Eva Christophel u. a. (Hrsg.): *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung*. Münster 2019, S. 123–134.

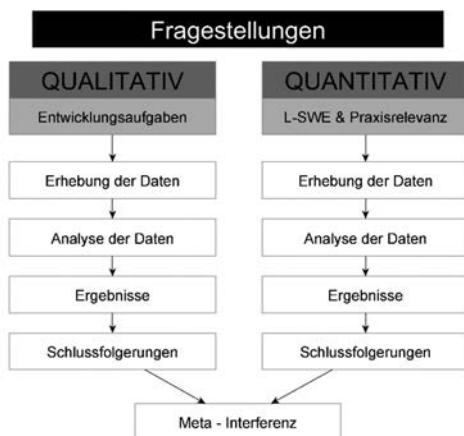
⁵⁴ Manfred Prenzel u. a.: *Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung*. Stuttgart 1996.

⁵⁵ Franziska Pfitzner-Eden/Felicitas Thiel/Jenny Horsley: *An Adapted Measure of Teacher Self-Efficacy for Preservice Teachers: Exploring its Validity Across two Countries*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 28 (2014) 3, S. 83–92.

⁵⁶ Hericks (Anm. 3).

⁵⁷ Udo Kuckartz: *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3., überarbeitete Aufl. Weinheim 2016.

Abbildung 1: Erhebung im Mixed Methods Design (eigene Darstellung) nach Kuckartz (2014) Paralleldesign



vanz) Design in Untersuchungs- und Kontrollgruppe erhoben. Die Studierenden haben an der Freien Universität Berlin im Rahmen ihrer geschichts-
didaktischen Ausbildung im Bachelor ein theoriebezogenes Modul im Umfang von sieben Leistungspunkten, das aus einem Grundkurs und einem Seminar besteht.⁵⁸ Den Grundkurs besuchten alle Studierenden parallel. Bei dem Seminar konnten die Studierenden zwischen Theorie-seminaren und dem Geschichts-LLS wählen. Die Untersuchungsgruppe (UG) ist im Folgenden also das Geschichts-LLS und die Kontrollgruppe (KG) besteht aus den Studierenden, die die Theorie-seminare besuchten. Der Unterschied zwischen UG und KG besteht also in der Intervention des LLL.⁵⁹

Die untersuchten Stichproben waren annähernd vergleichbar, auch wenn, wie bei einem quasi-experimentellen Design üblich, keine Randomisierung erfolgte. D. h. konkret, dass die Studierenden das LLS oder Theorie-seminare frei wählen konnten.

⁵⁸ Siehe hierzu: <https://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/amtsblatt/2015/ab012015.pdf> (S. 21–22, 45; Stand: 29.09.2019).

⁵⁹ An dieser Stelle verweise ich hier nochmals auf die ausführliche Fassung des LLS-Konzepts samt didaktischen Erläuterungen, methodischen Hinweisen und konkreten Detailplanungen der einzelnen Sitzungen. Diese Interventionsbeschreibung findet sich hier: https://www.fu-berlin.de/sites/k2teach/news/Handreichung_LLS_Geschichte.pdf (aufgerufen am 17.06.2019).

Abbildung 2: Erhebungsdesign quantitativer Elemente in UG (LLL-S) und KG (Gruppeninterview als qualitative Erhebung grau hervorgehoben)

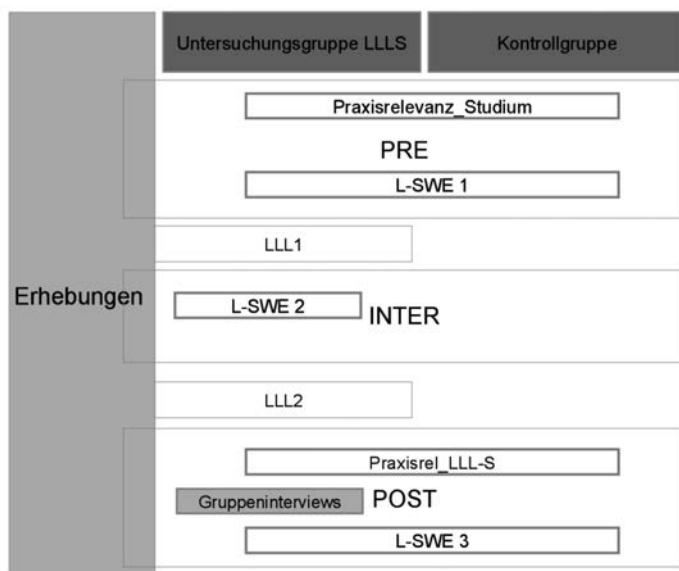


Abbildung 3: Stichprobenbeschreibungen nach allgemeinen Kovariaten in UG und KG

	N	w/m/d	Semester: Med. (Q1; Q3)	Alter: Med. (Q1; Q3)	Abi MW se	Praxis MW se	Aktuell Med. (Q1; Q3)
UG	42	27/15/-	4 (3;5)	22 (20;23,5)	2.09 0.08	1.08 0.20	0.66 (0; 0.74)
KG	30	18/12/-	3 (3;5)	22 (21;24)	2.32 0.07	1.69 0.22	2 (1.66; 2)

Legende: UG = Untersuchungsgruppe (LLLS) | KG = Kontrollgruppe (Theorieseminar)
 |w/m/d = weiblich / männlich / divers | Semester: Fachsemester | Med. (Q1; Q3): Median, Q1: 25%-Quantil, Q3: 75%-Quantil | MW: = Mittelwert | se = Standardfehler | Praxis: Praxiserfahrung als Praxisscore von 0 (keine Praxiserfahrung) bis 5 (Praxiserfahrung als PKB-Kraft, Nachhilfe, freiwillige Praktika, pädagogische Ausbildung) | aktuell = Paralleler Besuch von unterrichtsfokussierenden Seminaren (Planung, Durchführung etc.)

Die beiden untersuchten Konstrukte wurden bereits an anderer Stelle projektübergreifend ausführlich theoretisch hergeleitet, beschrieben (mit Skalen) und für alle vier Fachdidaktiken ausgewertet.⁶⁰ Die Ergebnisse für das Geschichts-LLS sollen hier deshalb nur kurz dargestellt werden.

Bei der L-SWE zeigt sich, dass die komplexitätsreduzierten LLS (Kleingruppen beim Unterrichten) trotz zweimaliger Praxisphasen keine Zu- oder Abnahme der L-SWE bewirken. Anders verhält es sich in der KG, in der die L-SWE ohne Praxisphasen ansteigt.

Dies wird so interpretiert, dass es im LLS trotz zweimaliger Praxis zu keinem Praxisschock kam, was Studierende aus unbegleiteten Praxisphasen ansonsten häufig berichten. Anders verhält es sich bei der KG, hier steigt die L-SWE signifikant an, ohne die Irritation durch die Praxis. Dies kann bedeuten, dass sich die Studierenden prognostizierend selbstsicher im Unterrichten fühlen, ohne aber unterrichtet zu haben.

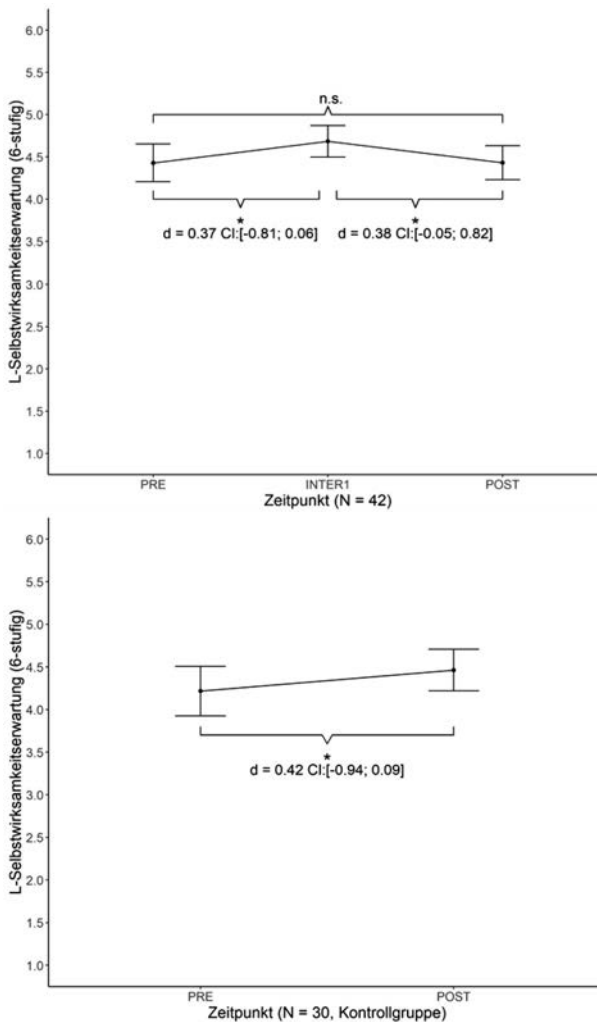
Bei der Wahrnehmung der Praxisrelevanz der theoretischen Inhalte zeigt sich ein ganz anderes Bild zwischen UG und KG. Die LLS schneiden hier wesentlich besser ab als die reinen Theorieseminare. Während sich bei den Theorieseminaren keine feststellbare Änderung zur Einschätzung der bisherigen Praxisrelevanz des Studiums zeigt, wird das LLS als wesentlich praxisrelevanter eingeschätzt.

Diese beiden Ergebnisse können als Erfolg angesehen werden, insofern die beiden projektübergreifend definierten Marker als Gütekriterien akzeptiert werden. Immerhin entspricht das Geschichts-LLS einem Konzept in der Lehrer_innenbildung, welches Theorie und Praxis aus Sicht der Studierenden gewinnbringend verzahnt. Die außerordentlich gesteigerte Wahrnehmung der Praxisrelevanz geschichtsdidaktischer Theorie in LLS kann als erstes Indiz dafür gewertet werden, dass „Theorieskepsis und Transferwiderstände“⁶¹ durch diese Seminarform abgebaut werden. Um hierbei sichere Aussagen treffen zu können, bedarf es aber noch weiterer Studien. Was hier noch gezeigt werden konnte ist, dass die Praxisphasen der LLL bei den Studierenden keinen schockierenden Moment auslösen. Gleichzeitig ist das LLS in die institutionellen Gegebenheiten der Universität eingebun-

⁶⁰ Für die L-SWE siehe Christian Klempin u. a.: Stabilisierung der Selbstwirksamkeitserwartung über Komplexitätsreduktion. In: Unterrichtswissenschaft 48 (2020), Heft 2, S. 151–177; für die Praxisrelevanz siehe Seibert u. a. (Anm. 20).

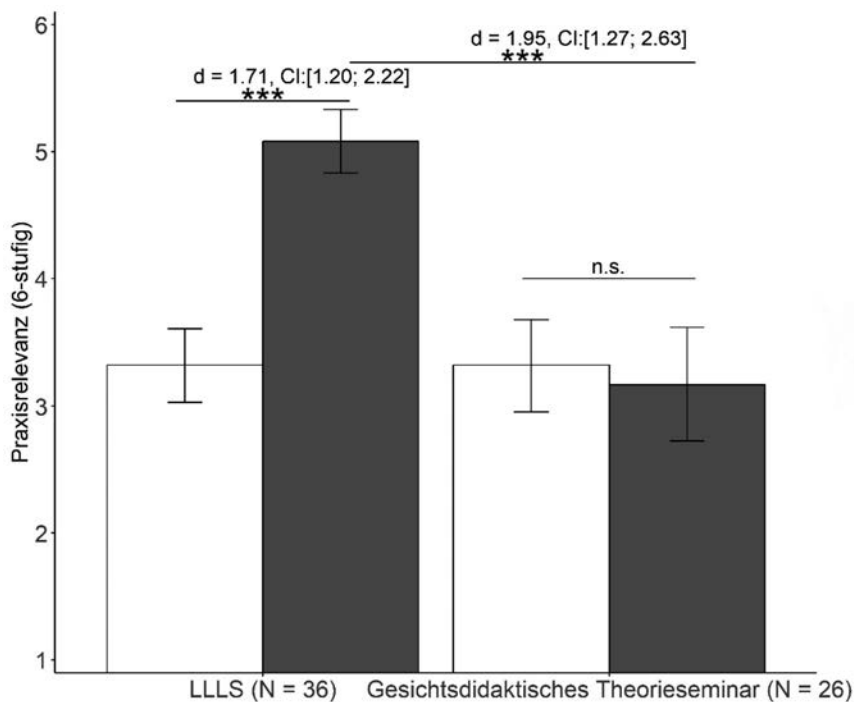
⁶¹ Bühl-Gramer (Anm. 2), S. 40.

Abbildung 4: Entwicklung der L-SWE in UG (oben) und KG (unten)



den und daher nicht so vielen Störvariablen (siehe Einleitung) wie das Praxissemester ausgesetzt. Ob und welche Professionalisierungsprozesse diese Seminarform nach sich zieht, soll im Folgenden ausgeleuchtet werden.

Abbildung 5: Entwicklung der Praxisrelevanz im Vergleich zum bisherigen Studium in UG (links) und KG (rechts) – weißer Balken = bisheriges Studium; grauer Balken = Seminar



7 Qualitative Erhebung und Ergebnisse – geschichtsdidaktische Professionalisierung

Auf qualitativer Ebene führte die studentische Mitarbeiterin des Projekts im Anschluss an das LLLS mit der Gesamtheit der Teilnehmenden Gruppeninterviews durch. Die Stichprobe ist daher deckungsgleich mit der UG aus dem quantitativen Teil. Die Gruppenzusammensetzung für die Gespräche entsprach den Gruppen, die über das gesamte Semester den Unterricht für die LLL gemeinsam geplant hatten. Bei allen Gruppen kam der gleiche Interviewleitfaden zum Einsatz. Der Interviewleitfaden wurde in Anlehnung an Hericks (2006) entwickelt und umfasst vier Frageblöcke, um Aussagen zu den drei fokussierten Entwicklungsaufgaben (Rollenfindung, Vermittlung, Anerkennung) und der Einschätzung des LLL-S zu generieren. Um

die subjektiven Bearbeitungen der Entwicklungsaufgaben rekonstruieren zu können, wurden folgende Primäripulse im Interview eingesetzt:

1. Wie seht ihr euch individuell als Lehrer_in für Geschichte? (Rollenfindung)
2. Wir haben im Seminar sehr viel über geschichtsdidaktische Theorie diskutiert – was davon könnt ihr aus dem Stegreif euch und anderen erklären? (Vermittlung)
3. Erzählt mal, woran ihr als erstes denkt, wenn ihr Unterricht planen sollt. Was ist der erste, welcher der zweite Schritt? (Anerkennung)

Auf Basis der studentischen Antworten konnten anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse die drei Entwicklungsaufgaben nach Hericks (2006) für angehende Lehrer_innen im Fach Geschichte rekonstruiert werden. Es entstanden anhand von induktiver und deduktiver Kategorienbildung insgesamt vier Ober- und 23 Unterkategorien, welche die Professionalisierungsprozesse anhand von Entwicklungsaufgaben im LLLS abbilden. Dabei handelt es sich konkret um ca. 900 codierte Aussagen; die Analyse umfasst daher knapp 160 Seiten.⁶² Hier werden der Kürze halber nur die wesentlichen Interpretationen der Entwicklungsaufgaben ohne konkretisierende Direktzitate dargestellt.

Es muss hierbei nochmals darauf hingewiesen werden, dass das Konstrukt der Entwicklungsaufgabe die studentische Perspektive als besonders relevant einstuft. Es vereint die objektiven Strukturen, die ein LLLS vorgibt, mit den subjektiven Deutungen dieser durch die Studierenden. D. h., es können auch nicht intendierte Prozesse miterfasst werden. Als Produkt dieser Arbeit ergibt sich das folgende Schaubild der drei Entwicklungsaufgaben aus geschichtsdidaktischer Perspektive, die nun erläutert werden:

Die Codierungen in der Entwicklungsaufgabe Rollenfindung verteilen sich wie folgt:

Gemäß dieser Erhebung gibt es sieben Aspekte, die zur *Rollenfindung* als Lehrer_in bei den Studierenden unter Berücksichtigung eines Geschichts-LLLS beitragen. Am Wesentlichsten ist dabei, dass die Studie-

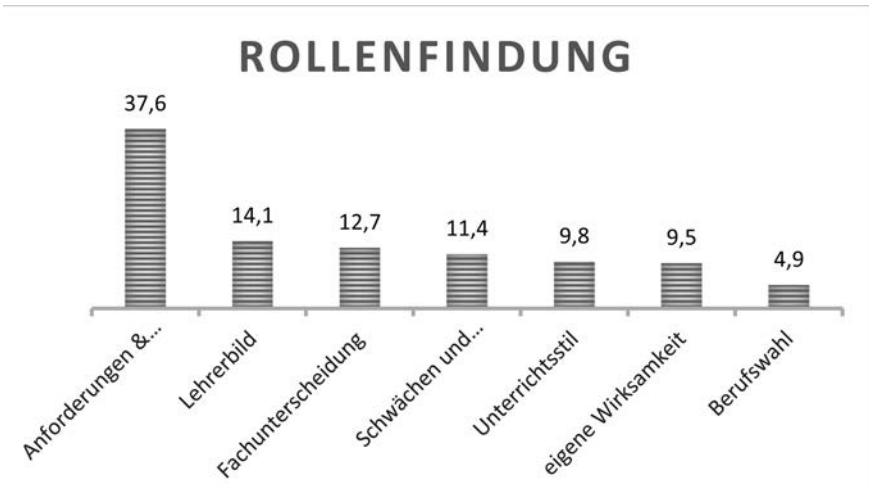
⁶² Siehe hierzu: David Seibert: Lehrer werden für das Fach Geschichte – im Labor! Professionalisierung angehender Geschichtslehrer-innen durch Entwicklungsaufgaben in Lehr-Lern-Labor-Seminaren als Einstieg in eine theoriegeleitete Unterrichtspraxis. Phil. Diss. Freie Universität Berlin 2020 (<http://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/27278>, aufgerufen am 07.07.2020).

Abbildung 6: Die drei Entwicklungsaufgaben geschichtsdidaktischer Professionalisierung



renden das Spektrum der *Aufgaben und Anforderungen von Lehrer_innen* kennenlernen und in diesem Kontext die Eigenleistung erkennen, die Unterrichtsplanung aus geschichtsdidaktischer, theoriegebundener Perspektive nach sich zieht. Das LLLS zeigt zudem durch die Verschränkung von Theorie und Praxis, dass die eigenen *schulbiografischen Erfahrungen* eingeordnet und kritisch betrachtet werden. So distanziert sich die Mehrheit der Teilnehmenden vom lehrer_innen- und schulbuchzentrierten Unterricht. Durch die Praxisphasen war es zudem möglich, einen ersten *eigenen Stil im Umgang mit den Schüler_innen* als Zielvorgabe zu formulieren und unter Umständen bereits sogar praktisch auszuprobieren. Zudem bietet das LLLS die Möglichkeit, die Unterschiede der Fächer aus einer fachdidaktischen Perspektive heraus kennen zu lernen und daraus Rückschlüsse zur Verän-

Abbildung 7: Häufigkeit der Codierungen innerhalb der Entwicklungsaufgabe Rollenfindung in Prozent (%), Anzahl der Gesamtcodierungen 306

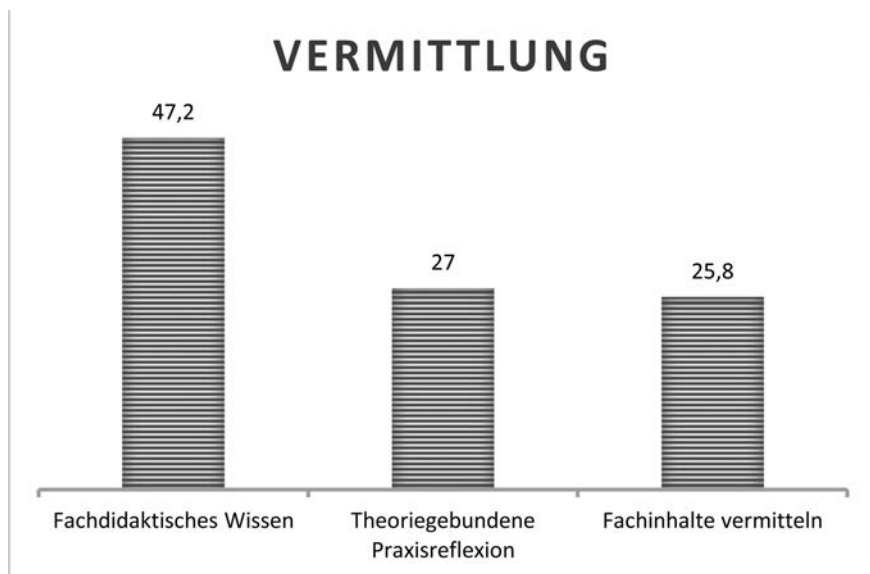


derung im eigenen Auftreten und in der Vermittlung des Faches zu generieren (*Kategorie Fachunterscheidung*). Durch die Schüler_innenbesuche ist es weiter möglich, dass die Studierenden erste praxisbasierende Erfahrungen hinsichtlich ihrer *eigenen Schwächen*, aber auch ihrer *Wirksamkeit* in Bezug auf Unterrichtsplanung und -durchführung sammeln können. Insgesamt bietet das LLLS durch diese Faktoren die Möglichkeit, das Anforderungsprofil des Berufsfeldes und die damit einhergehende *Berufswahl* zu reflektieren.

An dieser Stelle kann der Einwand erfolgen, dass dies wenig geschichtsspezifisch sei. Das ist richtig. Anscheinend erfolgt die Rollenfindung zur Lehrer_in nicht vordergründig anhand des Faches. Dies ist nicht überraschend in Anbetracht des Umstandes, dass niemand nur Lehrer_in für Geschichte ist oder wird. Die Häufigkeit der Codierungen (306) dieser Entwicklungsaufgabe zeigt aber an, dass die Studierenden diesem Prozess einen großen Raum zusprechen, wenn sie ein LLLS im Fach Geschichte besuchen. Daher sollte und kann er nicht ignoriert werden. In künftigen Erhebungen könnte überlegt werden, wie das Setting verändert werden müsste, damit die Rollenaushandlung fachspezifischer stattfindet.

Die für die Geschichtsdidaktik am wichtigsten erscheinende Entwicklungsaufgabe Vermittlung⁶³ wurde am häufigsten codiert und verteilt sich wie folgt (Abbildung 8):

Abbildung 8: Häufigkeit der Codierungen innerhalb der Entwicklungsaufgabe Rollenfindung in Prozent (%), Anzahl der Gesamtcodierungen 407



Hieraus kann abgeleitet werden, dass Studierende innerhalb eines LLLS mit drei Aspekten konfrontiert werden, die zur vorläufigen Klärung der Frage nach Vermittlung im Geschichtsunterricht beitragen.

Das LLLS evoziert eine Auseinandersetzung mit der *Kultivierung elaborierter Formen theoriegebundener Praxisreflexion*. Mögliche Hemmnisse sind ausgeprägte Theorieskepsis oder eine Überforderung durch die Lek-

⁶³ Die Verwendung des Begriffes Vermittlung wurde gewählt, um anschlussfähig an die Formulierung von Hericks (Anm. 3) zu bleiben. Auch wenn sich hier wie folgt von Vermittlung abgegrenzt wird: „Vermittlung wird dabei in der Geschichtsdidaktik nicht als ein gelehriger Prozess eines einseitigen akademischen Wissenstransfers in eine ungebildete breite Masse [...] hinein verstanden, sondern als das Bereitstellen von fachlich fundierten Angeboten, mit denen sich Individuen Vergangenheit in ihrer Lebenswelt als Geschichte aneignen können“ (Martin Lücke/Irmgard Zündorf: Einführung in die Public History. Göttingen 2018, S. 37).

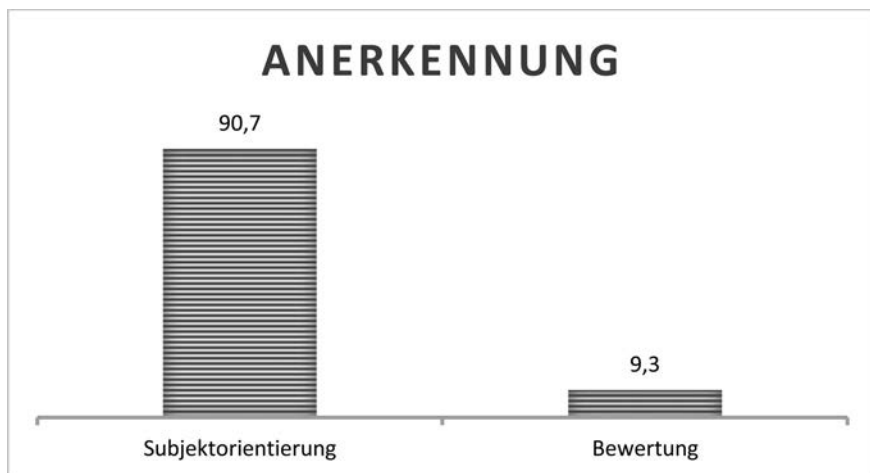
türe. Das LLLS und hierbei insbesondere die frühe und niedrigschwellige Theorie-Praxis-Verzahnung minimiert beides. Im Zusammenhang mit der selbst geleiteten Planung von Unterricht wird dabei auch das Phänomen des Rezeptwissens durch die Studierenden mehrheitlich in Frage gestellt. Im Endeffekt kann so eine Haltung bei den Studierenden entstehen, die als Theorieakzeptanz bezeichnet wird. Dies steht in Zusammenhang mit den quantitativen Befunden zur *Praxisrelevanz*.

Damit einher geht die Auseinandersetzung mit konventionellem Geschichtsunterricht, der dem möglichen eigenen Wunschunterricht entgegengestellt wird. Konventioneller Unterricht wird über die geschichtsdidaktische Theorie kritisierbar und kann dann anders gedacht werden. Hierbei stellt sich vor allem die Frage, welche *Fachinhalte und kulturellen Sachverhalte* der eigene Unterricht transportieren soll. Diesbezüglich wird von den Studierenden am meisten herausgestellt, dass Geschichte als Konstrukt im Unterricht angesprochen werden muss.

Hinter dem *fachdidaktischen Wissen* verbirgt sich konkret, wie die Studierenden sich mit dem geschichtsdidaktischen Theoriekorpus des LLLS auseinandergesetzt haben. Im Zuge dieser Auseinandersetzung werden vor allem die unterrichtsnahen geschichtsdidaktischen Prinzipien Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Multiperspektivität und Narrativität bedeutsam. D. h., die Studierenden können deren Inhalt und Leitgedanken wiedergeben und fühlen sich in der Anwendung sicher. Weitere Kategorien, wie Geschichtsbewusstsein und Historisches Lernen und einen reflexiven Umgang mit diesen, werden hingegen kaum angebahnt. Geschichtsbewusstsein wird von den Studierenden mehrheitlich als zu komplex, nicht einheitlich definiert und kaum in die Unterrichtsrealität transformierbar wahrgenommen. Historisches Lernen wird als Dachkategorie beschrieben, unter der sich die anderen *irgendwie* versammeln lassen. So entsteht der Eindruck bei den Studierenden, dass die Addition der didaktischen Prinzipien automatisch historisches Lernen ergebe. Auch hier könnte im Zuge weiterer Forschung gefragt werden, wie universitäre Lehre einen kumulativen Wissens- und Kompetenzerwerb systematisch aufbauen kann. Dafür eignet sich das Konstrukt der Entwicklungsaufgabe meiner Ansicht nach in besonderem Maße.

Die Codierungen der dritten Entwicklungsaufgabe Anerkennung verteilen sich wie folgt:

Abbildung 9: Häufigkeit der Codierungen innerhalb der Entwicklungsaufgabe Anerkennung in Prozent (%), Anzahl der Gesamtcodierungen 86



Die Studierenden werden durch ein LLS in der Entwicklungsaufgabe *Anerkennung* mit zwei Umständen konfrontiert: Zum einen, die im Unterricht anstehende Bewertung von Schüler_innenprodukten, obwohl dieser Umstand nicht direkt vom LLS thematisiert wird. Dies bedeutet, dass die Studierenden sich im Allgemeinen zum Umstand der Bewertung positionieren und sich gleichzeitig damit auseinandersetzen, wie sie ihre Argumentation mit geschichtsdidaktischer Theorie untermauern können.

Zum anderen wird die Frage, ob die Schüler_innen als entwicklungsbedürftige Andere im Zentrum des Unterrichts stehen, über die geschichtsdidaktische Theorie und die Praxisphasen angebahnt. Die Studierenden bewegen sich hierbei zwischen den Haltungen der Subjektorientierung und der Wahrnehmung der Schüler_innen als Störvariable. Sie bekommen durch die theoretischen Seminarinhalte einen ersten Einblick in subjektorientierte Ansätze. Die Mehrheit der Studierenden erkennt eine alltagspragmatische, noch nicht wissenschaftlich fundierte, Subjektorientierung als förderlich an.

8 Fazit und Diskussion

Was sollte jemand, die oder der die Profession Geschichtslehrer_in ausübt, können? Und welchen Beitrag kann die universitäre Geschichtslehrer_innenbildung dazu leisten? Auffällig ist, dass diese beiden Fragen von der Disziplin Geschichtsdidaktik bisher nicht ausreichend geklärt wurde und die Wirksamkeit der ersten Phase dementsprechend kaum beforscht ist. So ist es kaum verwunderlich, dass die meisten Akteure jenseits der ersten Phase diese als „durchweg unzusammenhängend, unsystematisch und als wenig berufsbezogen“⁶⁴ wahrnehmen. Die wenigen vorhandenen Studienergebnisse zeigen recht deutlich, dass sich die Ausbildungsziele nicht oder kaum in den Leistungen der Studierenden niederschlagen.

Hier wurde nun eine neue Seminarform – das Geschichts-LLLS vorgestellt. In diesem können Studierende bereits im Bachelor theoriegebunden erste eigene Praxiserfahrungen sammeln. Hierbei deutet die quantitative Begleitforschung an, dass LLLS wirksamer sein könnten als reine Theorie-seminare. Dies gilt, auch wenn bei der quantitativen Begleitforschung einzuräumen ist, dass es sich um wenig repräsentative Studienergebnisse handelt, die zudem nur über Selbsteinschätzungen der Studierenden generiert wurden. Ob also bspw. die Studierenden tatsächlich theoriegebunden und selbstsicher unterrichtet haben und dies auch weiterhin tun werden, konnte die Studie aufgrund ihres Designs nicht bestimmen. Dazu wären weitere Studien auch mit Videografien und einer Sichtung der Unterrichtsentwürfe und einer follow-up-Erhebung nötig. Auch bleibt zu diskutieren, ob die vorgenommene Komplexitätsreduktion die Studierenden hinters Licht führt und ihnen Machbarkeit von Unterricht suggeriert, die es so nicht gibt. Auch dies sollten sich anschließende Studien zur Aufgabe machen. Was meine Studie aber zeigt, ist, dass geschichtsdidaktische Theorie den Studierenden in LLLS praxisrelevant erscheint und die LLL keinen Praxisschock auslösen.

Des Weiteren wurde in diesem Beitrag eine Orientierung der Profession an den beruflichen Entwicklungsaufgaben nach Hericks (2006) vorgeschlagen und eine geschichtsdidaktische Adaption vorgenommen. Hericks zeigt, dass spätestens in der Schule die vier Entwicklungsaufgaben als gro-

⁶⁴ 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) 5/6, S. 324–348, hier S. 347.

be, verallgemeinerbare Strukturen und nicht als detaillierte subjektive Bearbeitungen „verbindlich“⁶⁵, „unhintergebar“⁶⁶ und „finalistisch“⁶⁷ auftreten. Hierbei überlagert die Entwicklungsaufgabe Institution, die das Einfinden in die Abläufe von Schule und Fachseminar meint, zunächst alles. Die anderen Aufgaben werden daher schlichtweg nicht bearbeitet. Daher fordert Hericks die Bearbeitung der ersten drei Entwicklungsaufgaben bereits in der ersten Phase anzubahnen. D. h., gerade die individuellen Auseinandersetzungen damit, wie ich als Lehrer_in sein will (Rollenfindung), wie ich mein Fach unterrichten will (Vermittlung) und für wen ich das tue (Anerkennung), werden in genau dieser Form spätestens im Vorbereitungsdienst virulent. Deshalb erscheint es ratsam, die Bearbeitung der ersten drei *Entwicklungsaufgaben* bereits im Studium anzubahnen. Wie Köffler wiederum zeigen konnte, führt das Studium aber dazu, dass Studierende den Fokus ihrer Entwicklung fast ausschließlich auf sich selbst richten. D. h., die bearbeiteten *Entwicklungsaufgaben* stehen im Zusammenhang mit lebensweltlichen Herausforderungen und dem Erwachsenwerden, zur Profession der Lehrer_in weisen sie dagegen kaum Bezüge auf.⁶⁸

Diese Problemstellungen konnte über die Geschichts-LLLS und das Konstrukt der Entwicklungsaufgaben angegangen werden. Somit entsteht hier anhand der geschichtsdidaktisch adaptierten Entwicklungsaufgaben – und das ist auch unter den genannten Einschränkungen zulässig, wie ich meine – ein theoriegebundener Erwartungshorizont, der empirisch hinsichtlich der Professionalisierungsprozesse von Studierenden im Fach Geschichte beforscht wurde. Der Prozess der Professionalisierung ist geprägt davon, dass in Praxisphasen (hier LLLS) von Studierenden nur in Ansätzen das als wichtig wahrgenommen wird, was Studienordnung, Seminarkonzeption oder geschichtsdidaktische Theorie verlangen. Dafür werden aber nicht intendierte, nicht weniger wichtige Prozesse vorrangig bearbeitet. In diesem Kontext ersetzt „subjektiver Sinn das Leistungsprinzip als Motor

⁶⁵ Uwe Hericks: Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Matthias Trautmann (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden 2004, S. 117–135, hier S. 118.

⁶⁶ Hericks (Anm. 3), S. 60.

⁶⁷ Ingrid Kunze/Uwe Hericks: Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (2002) 3, S. 401–416, S. 406.

⁶⁸ Nadja Maria Köffler: Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn 2015, hier S. 171–177.

der eigenen Entwicklung“.⁶⁹ Denn anders als bei Kompetenzen, die anhand einer erbrachten Prüfungsleistung als vorhanden betrachtet werden können, zeigen die *Entwicklungsaufgaben*, dass Studierende nur diejenigen Aspekte bearbeiten, die sie selbst als sinnvoll erachten. Es handelt sich um eine individuelle und schwer zu standardisierende „*biographische Konstruktion* der Subjekte“.⁷⁰

Anscheinend haben Studierende ein großes Interesse daran, ihre Rolle zu klären und ein LLLS hilft ihnen dabei. Hierbei sind das Verstehen, Durchdringen und Abarbeiten des Aufgabenkonglomerats, das durch eigene geleistete Unterrichtsplanung entsteht, anscheinend maßgeblicher als fachspezifische Aspekte. Für die Vermittlung erachten Studierende geschichtsdidaktische Theorie als hilfreich und sie durchdringen diese, wenn sie pragmatisch erscheint. Weiterführende theoretische Postulate oder Verbindungen zwischen diesen, also bspw., dass sich Geschichtsbewusstsein an Narrationen ablesen lässt und dementsprechend auch verändern oder zumindest reflektieren lässt, finden bei den Studierenden in einem solchen LLLS kaum Beachtung. Dennoch zeigt sich insgesamt, dass die Studierenden die geschichtsdidaktische Theorie für sich akzeptieren und auch transformieren. Dies ist vor allem an den nicht intendierten subjektorientierten Aussagen der Entwicklungsaufgabe Anerkennung ersichtlich.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die hier aufgezeigten Wirkungen und Professionalisierungsprozesse für ein zweisemestriges Seminar beachtlich sind. Allerdings muss hier einschränkend erwähnt werden, dass die hier vorgenommene Grundlagenforschung innerhalb der Projektstruktur ergab, dass ich meine eigene Intervention beforschen musste. Eine unabhängige Evaluation und Beforschung des LLLS Konzepts steht also noch aus. Dennoch könnte es vielversprechend sein, die Wirkungen des gesamten Studiums auf die Professionalisierung angehender Geschichtslehrer_innen mit den Entwicklungsaufgaben zu beforschen. Auch wäre es sicherlich spannend die Professionalisierungsprozesse von Geschichtsstudierenden auf Grundlage der Entwicklungsaufgaben im Praxissemester zu erforschen und ggf. mit den Ergebnissen des Geschichts-LLLS zu kontrastieren. Um LLLS hinsichtlich der Aufnahme geschichtsdidaktischer oder geschichtstheoretischer Theorie effektiver zu gestalten, sind weitere Durchläufe mit diversen konzeptionellen Adaptionen dringend vonnöten.

⁶⁹ Hahn (Anm. 34), S. 180.

⁷⁰ Kunze/Hericks (Anm. 67), S. 402.

Im Praxissemester historisches Denken lernen?

Jörg van Norden/Thomas Must

Dass Erfahrungen in Schule ein wichtiger Teil der Professionalisierung angehender Lehrer_innen sind, ist weithin unumstritten. Die Studierenden bringen bereits einen Eindruck davon, wie Unterricht funktioniert, mit, wenn sie an die Universität kommen. Als Schüler_innen haben sie sich ein Bild davon gemacht, wie eine erfolgreiche Lehrer_in agiert.¹ Was aber heißt „Erfolg“? Was müssen „gute“ Geschichtslehrer_innen können? Das Ideal der Schüler_innen scheint sich durch Strenge, Humor und klare, verständliche Sprache auszuzeichnen. Solche Eigenschaften scheint man zu haben oder nicht. Sie gehören angeblich zur Persönlichkeit und sind damit nicht erlernbar. Studierende verbinden guten Geschichtsunterricht mit all-gemeindidaktischen Prinzipien und einem soliden geschichtlichen Handbuchwissen.² Um Geschichte unterrichten zu können, reicht dann neben dem bildungswissenschaftlichen ein solides Fachstudium, das breit angelegt die zentralen Gegenstände abdeckt, die die Lehrpläne vorschreiben. Allgemeindidaktische Lehr-Lernforschung versucht häufig, ein fächerübergreifendes Netz von Qualitätskriterien zu entwickeln und damit die Güte von Unterricht, sei es Mathematik oder Geschichte, in den Blick zu neh-

¹ Jörg van Norden: Forschendes Lernen im Fach Geschichte. In: Renate Schüssler u. a. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn 2017, S. 281–285.

² Monika Fenn/Jessica Seider: Welches Fachwissen ist für Geschichtslehrpersonen relevant. Erste Ergebnisse einer Delphi-Studie. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 16 (2017), S. 199–217, hier S. 199f.; Mario Resch/Manfred Seidenfuß: Fachdidaktische Kompetenzen angehender Geschichtslehrkräfte beim Formulieren von Lernaufgaben. Theoretische Beschreibung und empirische Erfassung mit einem Vignettest. In: Juliane Rutsch u. a. (Hrsg.): Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Wiesbaden 2018, S. 115–128.

men.³ Geschichtsdidaktik wäre dann ebenfalls überflüssig beziehungsweise auf die altersgerechte Reduktion fachwissenschaftlicher Inhalte und Rezeptwissen beschränkt.⁴ Diese Erwartung wird in geschichtsdidaktischen Seminaren allerdings zu einem gewissen Teil enttäuscht, denn neben der fachdidaktischen Pragmatik stehen immer auch die Theorie und die Empirie auf der Tagesordnung. Geschichtsdidaktik geht es nicht oder nur eingeschränkt um die didaktische Reduktion obligatorischer Unterrichtsgegenstände, sondern um historisches Denken. Ihre Angebote müssen sich daran messen lassen, ob Studierende ein solches Denken lernen, obwohl sie sich vielleicht etwas anderes erhoffen. Man nehme einmal wohlwollend an, die Bilanz der auf narrative und hermeneutische Kompetenz ausgerichteten universitären Lehre fällt dem Augenschein nach gut aus: In den Veranstaltungen wird rege nachgefragt und diskutiert, die Hausarbeiten überzeugen, die obligatorische Lehrevaluation ist positiv, sodass die Geschichtsdidaktiker_innen zufrieden in die vorlesungsfreie Zeit gehen. Vergleichbares ließe sich übrigens auch für den Geschichtsunterricht am Ende des Schuljahrs annehmen. Aber sind tatsächlich Fortschritte im historischen Denken gemacht worden? Um das festzustellen, ist es notwendig, die Lernprogression empirisch zu überprüfen und sich nicht auf den Augenschein zu verlassen. Dies gilt gerade auch für die Praxisphasen des Lehramtsstudiums. Sind sie überhaupt förderlich oder kehren die Studierenden wieder zu ihren altvertrauten Vorstellungen von gutem Geschichtsunterricht zurück, sobald sie vor einer Klasse stehen?⁵

Im Folgenden wird ein Testinstrument vorgestellt, das eine solche empirische Überprüfung ermöglichen soll. Es ist von der Bielefelder Ge-

³ Juliane Rutsch u. a. (Hrsg.): *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung*. Wiesbaden 2018.

⁴ Martin Nitsche: *Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen. Begriffliche und empirische Annäherung an ein Fallbeispiel*. In: Martin Buchsteiner/Martin Nitsche (Hrsg.): *Historisches Erzählen und Lernen*. Wiesbaden 2016, S. 159–196; Liliana Maggioni/Bruce van Sledright/Patricia Alexander: *Walking on the Borders. A Measure of epistemic cognition in history*. In: *The Journal of Experimental Education* 77 (2009) 3, S. 187–214.

⁵ Angedeutet wird ein solches Phänomen – freilich im fachunspezifischen Kontext – von Tina Hascher: *Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung*. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2 (2012), S. 109–129, hier S. 112.

schichtsdidaktik im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer_innenbildung⁶ mit Lehramtsstudierenden in einigen Kohorten durchgeführt worden, die das Praxissemester durchlaufen haben. Nach dem nordrhein-westfälischen Lehrer_innenausbildungsgesetz handelt es sich dabei um ein halbes Jahr, in dem Studierende in Schulen hospitieren und unterrichten. Während dieser Zeit werden sie sowohl von den Zentren für schulpraktische Lehrer_innenbildung als auch von Geschichtsdidaktiker_innen der Universität betreut. Letztere bereiten das Praxissemester in einer Seminarveranstaltung vor, begleiten es und betreuen das Studienprojekt, mit dem die Studierenden ihre Modulabschlussleistung erbringen.⁷ Durch die enge Verzahnung schulpraktischer und universitärer Fachdidaktik soll die Professionalisierung der angehenden Lehrer_innen in besonderem Maße gefördert werden.

Um das Forschungsdesign zu verdeutlichen, wird im Folgenden diskutiert, was unter „historischem Denken“ zu verstehen ist und wie es sich operationalisieren lässt. Aus diesen theoretischen Überlegungen ergibt sich ein Kategorienstrukturmodell. Es steckt den Rahmen für das Testinstrument ab, das den Studierenden vorgelegt worden ist, und dient gleichermaßen zur Auswertung dessen, was sie zu den verschiedenen offen angelegten Items geschrieben haben. Die Studie orientiert sich also an der qualitativen Inhaltsanalyse deduktiven Typs.⁸ Schließlich werden die Ergebnisse vorgestellt, die sich aus dem bisher vorliegenden Material ergeben, sowie eine vorläufige Bewertung versucht. Die Erhebung ist noch nicht abgeschlossen, aber es liegen bereits erste Daten vor, die in Auswahl vorgestellt werden.⁹

⁶ Die Untersuchung ist eine Teilmaßnahme im vom Bund geförderten Rahmenprojekt Bi-Professional (Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung; Förderkennzeichen: 01JA1908); einsehbar unter: <https://uni-bielefeld.de/biprofessional/cluster/wm6.html> (aufgerufen am 15.06.2020).

⁷ Siehe hierzu die Modulbeschreibung zum Praxissemester in Geschichte der Universität Bielefeld: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/27460778> (zuletzt 03.12.18); ferner zu Studienprojekten: https://ekvv.uni-bielefeld.de/wiki/en/MEd_Studienprojekte (zuletzt 03.12.18).

⁸ Philipp Mayring: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim 2010.

⁹ Vgl. Jörg van Norden: *Students and their „idea of history“*. A theory based testing of hermeneutical and narrative competences. In: Friederike Neumann/Lea Shopkow (Hrsg.): *Teaching History, Learning History, Promoting History*. Papers from the Bielefeld Conference on Teaching History in Higher Education. Frankfurt/M. 2018, S. 163–

1 Historisches Denken

Was historisches Denken ausmacht, ist je nach Definition unterschiedlich und die empirische Forschung entsprechend heterogen beziehungsweise auf Teilaspekte fokussiert.¹⁰ Es geht um Habitus, beliefs, Problemorientierung, die historische Frage, second order concepts, Quellenanalyse, Quellenvergleich, Entwurf eines Vergangenheitsbildes und vieles mehr. Peter Seixas gliedert die verschiedenen Ansätze in eine britische, eine us-amerikanische, eine kanadische und eine deutsche Schule. An der Sprachgrenze lässt sich ein fundamentaler epistemologischer Unterschied festmachen. Die englische Begriffsbildung resultiert aus der Beobachtung von Historiker_innen, die historische Texte auswerten und ihr Ergebnis verschriftlichen.¹¹ Aus der Beobachtung generieren sich Konzepte erster und zweiter Ordnung: Demokratie, Herrschaft, Arbeitsteilung beziehungsweise Sinnggebung, Quellenkritik, Dauer und Wandel, Ursache und Wirkung, Perspektivität und Werturteil.¹² Das ist die deutsche Übersetzung der Konzepte historischen Denkens, die das von Seixas entwickelte kanadische Modell auflistet. Es versteht sich als Synthese der genannten Schulen und tat-

192; Thomas Must: Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen? Überlegungen zur Funktion von Studienprojekten im Fach Geschichte anhand empirischer Befunde. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung Zeitschrift 1 (2018a); Thomas Must: Wie kritisch sehen Studierende Fakten, Quellen und Historiographie? Versuche zur Messung der hermeneutischen Kompetenz von Studierenden des Fachs Geschichte im Praxissester NRW. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 9 (2018b) 1, S. 147–151.

¹⁰ Martin Nitsche/Monika Waldis: Narrative Kompetenz von Studierenden erfassen. Zur Annäherung an formative und summative Vorgehensweisen im Fach Geschichte. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 7 (2016) 1, S. 17–35, hier S. 18.

¹¹ Samuel S. Wineburg: Historical thinking and other unnatural acts. Philadelphia 2001; Jon A. Levisohn: Historical Thinking and Its Alleged Unnaturalness. In: Educational Philosophy and Theory 49 (2017), H. 6, S. 618–630; Lendol Calders/Tracy Steffes: College Learning in History. In: Richard Arum/Josipa Roksa/Amanda Cook (Hrsg.): Improving Quality in American Higher Education. Learning Outcomes and Assessments for the 21st Century. San Francisco CA 2016, S. 37–86, hier S. 45; Stéphane Lévesque/Penney Clark: Historical Thinking. Definitions and Educational Applications. In: Scott Alan Metzger/Lauren McArthur Harris (Hrsg.): The Wiley international handbook of history teaching and learning. Hoboken, NJ, USA 2018 (The Wiley handbooks in education), S. 119–148.

¹² Peter Seixas: A Model of Historical Thinking. In: Educational Philosophy and Theory 49 (2017) 6, S. 593–605.

sächlich ist die semantische Nähe zur bundesdeutschen Geschichtsdidaktik zweifellos da. Aber die Unterschiede sind eklatant und vor allem wissenschaftstheoretischer Natur. Wer einräumt, dass die Wahrnehmung von Welt interessen- und standortgebunden erfolgt, muss seinen eigenen Blickwinkel reflektieren und offenlegen, bevor etwas, hier die Historiker_innen, beobachtet werden. Sonst schleichen sich die dem Standort geschuldeten Alltagstheorien in die Beobachtung ein, ohne dass dies der Beobachter_in und schließlich den Rezipient_innen ihrer Beobachtungen klar wäre. Man meint etwas vorzufinden, was doch letztlich, wie könnte es anders sein, eine Kopfgeburt ist. Selbstreflexive Theoriebildung heißt die Begriffe zu entwickeln, mithilfe derer das, was da ist, begriffen werden soll. Seixas ist sich der Standortgebundenheit historischen Denkens durchaus bewusst und zeigt in brillanter Art und Weise die Dilemmata auf, die mit historischem Denken verbunden sind, aber es müsste deutlicher werden, welchen Sehpunkten seine ‚Konzepte‘ geschuldet sind. Wer konstruktivistisch argumentiert, kann eben nicht mehr davon ausgehen, dass es reine Erfahrung gibt. Um zu klären, was historisches Denken ist, wurde deshalb zunächst überlegt, was es in besonderem Maße auszeichnet und unterscheidbar macht. Die Antwort darauf war, dass historisches Denken sich auf den Aspekt Zeit fokussiert.¹³ Es verlangt die sinnstiftende, handlungsorientierte Verbindung von Gegenwart und Vergangenheit.¹⁴ Das ist auf den Begriff gebracht eine Narration. Nur in einem solchen Kontext kann man übrigens von „Kompetenz“ reden, handelt es sich doch um die Fähigkeit, Herausforderungen der Gegenwart begegnen zu können.¹⁵ Bei den anglo-amerikanischen Ansätzen dagegen scheint „Zeit“ als proprium von Geschichte ins Hintertreffen zu

¹³ Jörg van Norden: *Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch.* Berlin 2014.

¹⁴ Nitsche/Waldis (Anm. 10); Susanne Popp u. a. (Hrsg.): *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven.* Göttingen 2013 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 5); Monika Waldis/Martin Nitsche/Corinne Wyss: *Assessing pre-service history teachers' pedagogical content knowledge with a video survey using open-ended writing assignments and standardized rating items.* In: *History Education Research Journal* 16 (2019) 1, S. 112–126; Juliane Rutsch u. a.: *Professionalisierung angehender Lehrkräfte untersuchen.* In: Juliane Rutsch u. a. (Hrsg.): *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung.* Wiesbaden 2018, S. 9–25; Resch/Seidenfuß (Anm. 2); van Norden (Anm. 13).

¹⁵ Jörg van Norden: *Was machst du für Geschichten. Didaktik eines narrativen Konstruktivismus.* Freiburg 2011 (Geschichtsdidaktik, Bd. 13), S. 200–254.

geraten und der Gegenwartsbezug undeutlich zu werden. Von daher lässt sich vielleicht auch erklären, dass dort der Kompetenzbegriff kaum eine Rolle spielt. Der im folgenden verwendete Theorieansatz verbindet historisches Denken nicht nur mit narrativer, sondern auch mit hermeneutischer Kompetenz. Es zeigt sich in der Art und Weise, wie Überlieferung ausgewertet und anschließend eine entsprechende Geschichte erzählt wird.¹⁶

1.1 Hermeneutische Kompetenz

Ging es in den Anfängen der historischen Methode im 19. Jahrhundert noch vor allem darum, Fälschung und Original auseinanderzuhalten – Quellenkritik meinte im engeren Sinne die Unterscheidung zwischen beiden – zweifelt die Geschichtswissenschaft inzwischen daran, dass historische Texte und materielle Überreste ein authentisches Bild von der Vergangenheit zeichnen beziehungsweise aus ihnen ein solches Bild rekonstruiert werden kann. Ein solches Urvertrauen ist schon von Harold Steinacker 1931 als naiver Realismus bezeichnet worden.¹⁷ Historiker_innen qualifiziert dagegen ein gesundes Misstrauen, weil sie wissen, dass Texte und Überreste standort- und zeitgebunden sind. Sie entsprechen der Perspektive ihrer Urheber_in und der Intention, die sie gegenüber ihren Adressat_innen verfolgt haben.¹⁸ Dies gilt nicht nur für die Medien symbolischer Kommunikation, also für Schriftstücke und visuelle Darstellungen, sondern auch für Gegenstände. Ihr Gebrauchswert mag eine gewisse Zeit überdauern, aber ihres ursprünglichen Kontextes beraubt werden ihnen neue Bedeutungen zugeschrieben.¹⁹ In der Regel wissen Historiker_innen um ihre eigene Standortgebundenheit und nehmen nicht für sich in Anspruch, objektiv darstellen zu können, wie es damals gewesen ist. Die Optimist_innen unter ihnen vertrauen aber darauf, der historischen Realität Schritt für Schritt näherkommen zu können, indem man alle vorhandenen Überreste kritisch analysiert, sie in ihren jeweiligen Kontext einordnet, die eigene Parteilichkeit methodisch diszipliniert, theorieorientiert arbeitet und schließlich

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Harold Steinacker: *Historia vitae magistra?* In: *Vergangenheit und Gegenwart* 21 (1931), S. 2–20, hier S. 8.

¹⁸ Jörg van Norden: *Geschichte ist Einstellungssache*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 1 (2012), S. 54–75.

¹⁹ Jörg van Norden: *„You do not need certainty“?* In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 17 (2018), S. 9–26.

das eigene Geschichtsbild zur Diskussion stellt. Am Ende dieses Prozesses stünden Fakten, die objektiv richtig seien. Diese Gruppe von Historiker_innen lassen sich als kritische Realist_innen bezeichnen. Sie wissen, dass sie historischen Sinn stiften, gehen aber davon aus, dass die Vergangenheit beziehungsweise was davon übriggeblieben ist, eine hinreichende Sinnvorgabe macht, die ihre Sinnzugabe, die subjektive Sicht der Nachgeborenen, mehr oder minder eingrenzt. Die Konstruktivist_innen sind in dieser Hinsicht pessimistischer. Nicht nur die Überlieferung und die Historiographie, sondern auch die Fakten seien Artefakte. Historiker_innen sei es verwehrt, die Vergangenheit direkt erfahren zu können: Sie machen Erfahrungen mit den Erfahrungen anderer, soweit jene in irgendeiner Form erhalten geblieben sind.²⁰ Für die Operationalisierung hermeneutischer Kompetenz ergibt sich aus dieser epistemologischen Landschaft, dass zwischen drei Kategorien – Fakten, Quellen und Historiographie – zu unterscheiden ist, die jede ihrerseits in drei Niveaus – naiver Realismus, kritischer Realismus und Konstruktivismus – gestuft werden können. Zusätzlich zwischen einem moderaten und einem radikalen Konstruktivismus unterscheiden zu wollen, ist pragmatisch gesehen wenig sinnvoll. Beide sind gleichermaßen agnostisch, auch wenn ersterer davon ausgeht, dass es objektive Tatsachen gibt und letzter dies verneint.²¹ Die Zunft ist sich letztlich nicht einig, ob der kritische Realismus oder der Konstruktivismus der Königsweg ist, auch die in dem vorzustellenden Projekt verwendete Graduierung will dies nicht entscheiden. Konsens besteht aber darin, dass keine_r sein/ihr Studium der Geschichte als naive Realist_in beenden sollte. Die folgende Tabelle umfasst nicht nur die hermeneutische, sondern auch die narrative Kompetenz, die anschließend erläutert wird. Zum Vergleich sei auf den entsprechenden Kodierleitfaden (*Abbildung 2*) verwiesen. Dort finden sich Ankerbeispiele zu den aufgeführten Kategorien und ihren Niveaus, die aus den erhobenen Daten stammen.

²⁰ R. C. Collingwood: *The Idea of History*, London 7. Aufl. London u. a. 1966, S. 233.

²¹ Van Norden 2018 (Anm. 18).

Abbildung 1: Kategorienstrukturmodell Narration und Hermeneutik

	Nichtrelationales Niveau	Relationales Niveau	Multirelationales Niveau
Narration			
G-V-Z A-Reihe	entrückt <i>A1</i>	traditional und kritisch <i>A2</i>	genetisch <i>A3</i>
Chronologie B-Reihe	zeitlos <i>B1</i>	vor- und nachher <i>B2</i>	lang/kurz, schnell/langsam <i>B3</i>
Argument K-Reihe	unbegründet <i>K1</i>	begründet <i>K2</i>	ambivalent <i>K3</i>
Wissen W-Reihe	beschreibend <i>W1</i>	kontextualisierend <i>W2</i>	bewertend <i>W3</i>
Hermeneutik			
Fakten F-Reihe	naiv <i>F1</i>	kritisch <i>F2</i>	konstruktivistisch <i>F3</i>
Quellen Q-Reihe	naiv <i>Q1</i>	kritisch <i>Q2</i>	konstruktivistisch <i>Q3</i>
Historiographie H-Reihe	naiv <i>H1</i>	kritisch <i>H2</i>	konstruktivistisch <i>H3</i>

1.2 Narrative Kompetenz

Mit Jörn Rüsen, Hans-Jürgen Pandel und Michele Barricelli ist die Narration in die Geschichtsdidaktik zurückgekehrt, aus der sie in den 1970er Jahren zu Recht verbannt worden war. Der Begriff wird heute anders gefüllt. Er bezeichnet nicht mehr die personalisierende, dramatisierende Lehrer_innenerzählung. Im Unterschied zu damals sollen Schüler_innen jetzt in der Lage sein, triftige Geschichten zu erzählen, indem sie zeitdifferente Ereignisse sinnvoll verknüpfen.²² Narrationen haben laut Rüsen orientierende Funktion, also immer einen Gegenwarts- und Zukunftsbezug. Er könne traditional, exemplarisch, kritisch oder genetisch hergestellt werden.²³ Wer

²² Jörg van Norden: Geschichte ist Narration. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 2 (2013), S. 20–35.

²³ Jörn Rüsen: Die vier Typen des historischen Erzählens. In: Reinhard Koselleck/Heinrich Lutz/Jörn Rüsen (Hrsg.): Formen der Geschichtsschreibung. München 1982 (Beiträge

traditional erzählt, macht die Normen und Werte der Vergangenheit für die Gegenwart verbindlich. Das exemplarische Erzählen argumentiert ähnlich, nimmt aber überzeitlich gültige Normen an, für die Beispiele in Gegenwart und Vergangenheit herangezogen werden. Rüsen sprach hier ursprünglich von moralischem Erzählen. Dieser Erzähltyp wird in unserem Kategorienstrukturmodell sachlogisch dem traditionellen Erzählen subsumiert, weil beide Vergangenheit und Gegenwart gleichsetzen. Hier wird Rüsen's Ansatz also modifiziert. Gleiches gilt für das kritische Erzählen, das Vergangenheit und Gegenwart kontrastiert: Was gewesen ist, dient als abschreckendes Beispiel für aktuelles Handeln. Im Unterschied zu Rüsen wird es als eigenständiger Erzähltyp verstanden und nicht nur als Übergangsphase. Das genetische Erzählen wählt den Mittelweg zwischen Kritik und Affirmation, indem es eine Synthese der Normen der Vergangenheit und der Gegenwart versucht. Die Erzähltypologie Rüsen's wird außerdem durch das entrückte Erzählen ergänzt, das keine Verbindung zwischen Einst und Jetzt herstellt und damit der orientierenden Funktion entbehrt. Nietzsche würde hier von antiquarischer Geschichte sprechen. Damit ist die erste Kategorie narrativer Kompetenz beschrieben, die in Anlehnung an den Geschichtsphilosophen McTaggart als A-Reihe beziehungsweise A-Kompetenz zu bezeichnen ist. Ihr unteres Niveau bildet das entrückte, ihr mittleres das traditionale sowie das kritische und das höchste das genetische Erzählen. Der traditionale und der kritische Typ lassen sich sachlogisch ein und derselben Stufe zuordnen, weil beide, wenn auch in gegensätzlicher Form, eine einfach relationale Verbindung zwischen Gegenwart und Vergangenheit herstellen. Der genetische Typ dagegen argumentiert multirelational, der entrückte nonrelational.²⁴ Diese Graduierung ist sachverhaltslogischer Art, macht also im Unterschied zu Rüsen keine Aussage über die Dignität der jeweiligen Narration. Gleichmaßen deutlich setzt sie sich von der an der Moralentwicklung Kohlbergs orientierten Stufung der FUER-Gruppe ab.²⁵

Ähnlich sachverhaltslogisch werden die folgenden drei Kategorien graduiert, denn die A-Kompetenz ist zwar notwendig, aber noch nicht hinreichend, um von einer Narration sprechen zu können: Die B-Kompetenz,

zur Historik 4), S. 514–605.

²⁴ Jörg van Norden: Geschichte ist Bewusstsein. Historie einer geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorie. Frankfurt/M. 2018 (Forum historisches Lernen).

²⁵ Van Norden (Anm. 13), S. 163–205.

auch diese Bezeichnung geht auf McTaggart zurück, steht für die Fähigkeit, Ereignisse in eine chronologische Ordnung bringen zu können. Auf dem untersten Niveau zeigt sie sich nicht, auf dem mittleren wird ein Nacheinander deutlich gemacht, während auf der höchsten beurteilt wird, ob eine Entwicklung oder eine Handlung lange oder kurz dauert. Hier geht es also um Zeitspannen. A- und B-Reihe sind insofern domänenspezifisch, als sie auf die Konstruktion von Zeit ausgerichtet sind: Geschichte ist Zeit.²⁶ Die beiden weiteren Kategorien Komposition und Wissen sind dagegen nicht domänenspezifisch. Unter ersterem ist die Qualität der Argumentation zu verstehen. Fehlen Begründungszusammenhänge, so bewegt sich die Narration auf Niveau 1, sind sie vorhanden, auf Niveau 2. Die höchste Stufe der K-Reihe wird erreicht, wenn Ambivalenzen deutlich werden. Was das Wissen angeht, folgt auf die sporadischen Kenntnisse (W1), hier werden lediglich die Bilder des betreffenden Items im Testinstrument beschrieben, ihre Einordnung in den jeweiligen historischen Kontext (W2) und schließlich ein Werturteil (W3).

2 Das Forschungssetting²⁷

2.1 Das Testinstrument

Das Deckblatt des Tests umfasst Daten zur Person wie Angaben zu Herkunft, Ein- oder Mehrsprachigkeit, Bildungsabschluss und Studiengang, um den Einfluss solcher Faktoren auf die Entwicklung historischen Denkens untersuchen zu können. Der Test selbst beginnt mit einer Dilemmageschichte aus dem schottischen Hochland, mit der bereits Rösen und seine Mitarbeiter_innen bei ihren empirischen Erhebungen gearbeitet haben.²⁸ Die Studierenden werden gebeten, sie weiter zu erzählen, indem sie sich in die Rolle des Schlossbesitzers versetzen (Aufgabe 1). Dieser muss sich

²⁶ Ebd.

²⁷ An der Konzeption und Erprobung des Settings war Lale Yıldırım als Projektmitarbeiterin von Juni bis September 2016 wesentlich beteiligt.

²⁸ Hans Günter Schmidt: „Eine Geschichte zum Nachdenken.“ Erzähltypologie, narrative Kompetenz und Geschichtsbewusstsein. Bericht über einen Versuch der empirischen Erforschung des Geschichtsbewusstseins von Schülern der Sekundarstufe I (Unter- und Mittelstufe). In: *Geschichtsdidaktik 1* (1987), S. 28–35; Jörn Rösen: Ansätze zu einer Theorie des historischen Lernens II. Empirie, Normativität, Pragmatik. In: *Geschichtsdidaktik 1* (1987), S. 15–27.

hier und heute entscheiden, ob er einem Mörder hilft, dessen Familie seine Vorfahren vor 1000 Jahren auf ewig Beistand versprochen haben. Und er muss seine Entscheidung einem Besucher, einem Freund, erklären.

In Schottland steht ein Schloss. In ihm wohnt das Oberhaupt der Familie Maclean. In seiner Mauer ist ein Stein mit folgender Inschrift eingelassen: „Kommt jemand von der Familie O’Hara und bittet um Schutz und Hilfe, so soll er hier Schutz und Hilfe finden.“

Diese Inschrift geht auf folgenden Vorgang zurück: Vor etwa 1000 Jahren führte die Familie Maclean gegen die Familie O’Hara Krieg um den Besitz der O’Haras. In der Entscheidungsschlacht siegten die O’Haras. Der Anführer der Macleans, der in der Schlacht gefallen war, hatte seine Frau mit auf den Kriegszug genommen. Sie wurde Gefangene der Sieger. Als die O’Haras erfuhren, dass sie schwanger war, beschlossen sie, dass das Kind, wenn es ein Junge wäre, getötet werden sollte. Wenn es ein Mädchen wäre, sollte es am Leben bleiben. Man fürchtete, ein Junge nicht aber ein Mädchen würde Rache nehmen, wenn er erwachsen geworden und zu seiner Familie zurückgekehrt wäre.

Die schwangere Frau wurde Dienerin bei einem anderen Mitglied der Familie O’Hara. Dieser Mann, John O’Hara, war ein guter Mann. Seine Frau Mary erwartete auch ein Kind. Beide Frauen brachten ihre Kinder am gleichen Tag zur Welt, Frau Maclean einen Jungen. Der hätte nun eigentlich getötet werden müssen. Frau O’Hara bekam ein Mädchen.

Aber John O’Hara vertauschte die Kinder, um den Jungen zu retten. Nun sah es so aus, als hätte Frau Maclean ein Mädchen bekommen. Ihr richtiges Kind, der Junge, blieb also am Leben. Er kam später zurück zu seiner Familie, den Macleans. Aus Dankbarkeit für seine Rettung beschlossen nun die Macleans, dass in Zukunft jedes Mitglied der Familie O’Hara, wenn es in Not geraten oder verfolgt würde, im Schloss der Macleans Hilfe und Schutz finden sollte. Zum Gedächtnis daran mauerten sie die eingangs genannte Tafel mit der Inschrift in die Mauer ihres Schlosses.

In unserer Gegenwart kommt nun ein O’Hara zum Schloss der Macleans und bittet um Schutz und Hilfe. Er hat im Streit einen Menschen getötet. Was soll der Schlossherr tun? Soll er dem O’Hara helfen oder nicht?

Der Schlossherr hat gerade Besuch von einem alten Freund, der aber von der Geschichte nichts weiß. Dieser Freund hat die Aufregung im Schloss mitbekommen und fragt nun den Schlossherrn, was los sei und dann was er tun wolle.

Halten sich die Studierenden an das Versprechen, d. h. an die historisch begründete Verpflichtung, erzählen sie traditional. Entscheiden sie sich dagegen und wollen den Mörder der Polizei ausliefern, wie es die Gesetzesla-

ge heute verlangt, wählen sie den kritischen Erzähltyp. In der genetischen Narration entziehen sie den Bittsteller nicht der Strafverfolgung, bezahlen ihm aber den besten Anwalt, um sowohl dem Versprechen als auch den aktuellen Gesetzen nachzukommen. Die Erzähltypologie wird noch einmal im zweiten Abschnitt des Tests aufgegriffen, in dem es ansonsten um die hermeneutische Kompetenz geht. Dort werden die Studierenden gefragt, in welchen Abschnitt der Vergangenheit und warum sie dorthin reisen würden, wenn ihnen eine Zeitmaschine zu Verfügung stünde (Aufgabe 2.3). An der Antwort kann deutlich werden, ob das Reiseziel aus Faszination heraus gewählt wird, das würde dem entrückten Erzählen entsprechen, oder ob der Wunsch nach Orientierung dahinter steckt, sodass ein höheres Niveau erreicht wird. Ein weiteres Mal geht es im dritten Teil des Tests um Narration. Dort soll eine Bilderreihe verschriftlicht werden (Aufgabe 3). Dieses Format ist, angepasst an den Gegenstand der jeweiligen Unterrichtsreihe, bereits in Erhebungen zur Lernprogression in der Schule erfolgreich eingesetzt worden.²⁹ Im konkreten Fall zeigt es fünf Abbildungen, die von den Sammler_innen und Jäger_innen über die neolithische Revolution und die Industrialisierung bis zur modernen, technisierten Landwirtschaft reichen.

In den Texten, die die Studierenden zu der Bilderreihe schreiben, werden alle vier Kategorien narrativer Kompetenz kodiert. Um Narration geht es also in drei verschiedenen Aufgabenformaten, Dilemmageschichte, Fragen und Bildergeschichte, um die Ergebnisse vergleichen zu können und damit zufällige Nennungen weitgehend auszuschließen.

Ähnlich wird in den Abschnitt zur hermeneutischen Kompetenz verfahren, um die es, von der oben erwähnten Ausnahme abgesehen, im zweiten Teil des Testinstruments geht. Dort wird gefragt, ob es einen Unterschied zwischen Vergangenheit und Geschichte gibt (Aufgabe 2.1). Für die naive Realist_in ist beides identisch, wer skeptischer ist, wird einen Unterschied machen. Eine weitere Frage stellt in ähnlicher Absicht zur Diskussion, ob sich die Geschichte der Französischen Revolution ändern kann (Aufgabe 2.2). Und schließlich wird direkt gefragt, welche Bedeutung Fakten, Quellen und Fundstücke sowie die Geschichtsschreibung für unser Fach haben

²⁹ Vanessa Neumann/Wanda Schürenberg/Jörg van Norden: Wie entwickelt sich narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Eine qualitative Studie. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), S. 149–164; Für 2019 ist die Veröffentlichung einer umfangreichen Studie geplant, die die Essays von 450 Schüler_innen aus Regel- und Waldorfschule auswertet.

(Aufgabe 2.4 a,b,c). Hier geht es darum, ob man ihnen Glauben schenken kann. Die kritische Realist_in und die Konstruktivist_in werden hier eher vorsichtig sein.

2.2 *Das Forschungsdesign*

Bei den zu testenden Probanden handelt es sich um Lehramtsstudierende im Master of Education, die im Rahmen eines Vorbereitungsseminars, an das sich im darauffolgenden Semester der praktische Teil in der Schule anschließt, Elemente der Reihen- und Stundenplanung diskutieren, sich mit empirischen Studien zur Evaluation und Beforschung von Geschichtsunterricht auseinandersetzen und eigene Projektideen für die in der Schule durchzuführenden Studienprojekte konzipieren. Das universitätsinterne Curriculum der bis zu diesem Zeitpunkt durchlaufenen Module sieht vor, dass Studierenden bereits den wesentlichen Teil ihrer fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung absolviert haben. Infolgedessen sollten sie mit historischem Arbeiten und Theorien zur Geschichtsvermittlung vertraut sein und die wesentlichen Aspekte der Hermeneutik sowie des historischen Denkens und Erzählens kennen.³⁰ Wie wirkt sich dann die Praxiserfahrung auf den Stand ihrer Kompetenzen aus? Um dies feststellen zu können, bedarf es einer Pre-Post-Follow up-Testung, d. h. mit der ersten Testung (t1) zu Beginn des Vorbereitungsseminars wird der Ist-Stand erhoben. Eine weitere Testung (t2) am Ende des Seminars zeigt, ob die konkret auf die Schulpraxis und empirische Geschichtsdidaktik bezogenen Inhalte förderlich sind. Die dritte und letzte Testung (t3) erfolgt kurz nach dem Praxissemester im Rahmen eines von den Dozenten_innen der Vorbereitungsseminare durchgeführten Reflexionstages. Hier sollten sich – trotz vielschichtiger persönlicher und institutioneller Einflussfaktoren des Praktikums – Vermutungen und vorsichtige Aussagen gewinnen lassen, ob und inwieweit sich das Schulpraktikum, die begleitenden Angebote der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und der Universität sowie gegebenenfalls das Studienprojekt auf die Kompetenzentwicklung auswirken. Bei dem Studienprojekt handelt es sich um eine kleinere empirische For-

³⁰ Fakultät für Geschichte, Philosophie und Theologie: Modulhandbuch, https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/einrichtung/10023;jsessionid=E6DA5979EE09EB476429BD347F6FA7E1.publ_ekvvb?m.

schungsarbeit, die im Fach Geschichte durchgeführt werden kann, aber nicht muss. Die Studierenden haben hier die Wahl zwischen ihren Studienfächern.

Im Zuge der letzten Testung (t3) wird noch ein Ungewissheitstoleranz-Test nach Claudia Dalbert durchgeführt.³¹ Proband_innen hatten im Vorfeld und während der Studie gelegentlich geäußert, dass sie in der Umsetzung der an der Universität gelehrtten Theorie – insbesondere wenn diese sich von der Routine in der Schule unterscheidet – bei der eigenen Stundenplanung etwas unsicher seien. Möglicherweise könnte dieser Test weitere Antworten liefern für die eingangs aufgeworfene Hypothese, dass Studierende im Praktikum geneigt sind, auf die in der Universität vermittelten neueren geschichtsdidaktischen Modelle eher zu verzichten und in *altbewährte* Schulroutinen zurückzukehren.³² Die Untersuchung der Lernprogression narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht hat übrigens gezeigt, dass das Herstellen eines Gegenwartsbezugs, das reflektierte Fällen eines Werturteils und das Misstrauen gegenüber angeblich objektivem Wissen nicht die Regel sind.³³ Der Ungewissheitstoleranz-Test ist damit gleichsam ein Instrument, eine mögliche Störvariable sichtbar zu machen.³⁴

³¹ Der Test besteht aus acht Aussagen (wie „Ich weiß gerne, was auf mich zukommt.“), die von den Probanden auf einer sechszeiligen Skala von *stimmt genau* bis *stimmt überhaupt nicht* kommentiert werden sollen. Die Kommentierung der einzelnen Aussagen wird in der Auswertung mit Punkten von 1–6 (*intolerant* bis *tolerant*) bewertet. In Ausführlichkeit bei Claudia Dalbert: Ungewissheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde. In: Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie 1 (1999), S. 1–25. <http://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=20440&elem=2495972> (zuletzt 15.10.2018).

³² Zu Abwehrhaltungen gegenüber neuen Inhalten und Beharren auf Bewährtem in der Lehrer_innenbildung vgl. u. a. Kurt Reusser/Christine Pauli: Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Aufl. Münster 2014, S. 642–661, hier S. 645–646; Christopher Gess/Wolfgang Deicke/Insa Wessels: Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen. In Harald A. Mieg/Judith Lehmann (Hrsg.): Forschendes Lernen. Wie die Universität und Fachhochschule erneuert werden kann. Frankfurt/New York 2017, S. 79–90, hier S. 85.

³³ Neumann u. a. 2016 (Anm. 29).

³⁴ Ausführlicher zu dieser und weiterer Störvariablen im Design siehe Must 2018a (Anm. 9).

3 Ergebnisse

Insgesamt konnten vom Wintersemester 2016 bis zum Wintersemester 2018 die Daten von drei Kohorten (eine pro Semester) zu allen drei Testzeitpunkten erhoben werden. Berücksichtigt wurden die ausgefüllten Testbögen nur von denjenigen Probanden_innen, die zu allen drei Testzeitpunkten anwesend waren (n= 44). Die Antworten der einzelnen Aufgaben und Fragen der Testbögen wurden transkribiert und im Zuge einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.³⁵ Grundlage dafür ist ein spezifischer Kodierleitfaden, der sich aus dem oben erläuterten Kategorienstrukturmodell ableitet.

Abbildung 2: Kodierleitfaden (Kodes mit Ankerbeispielen)

Nichtrelationales Niveau	Relationales Niveau	Multirelationales Niveau
Narration		
A1 <i>Zu sehen ist die Entwicklung eines Industriebetriebes. In der Urzeit wurden Tiere getötet und verwertet. Danach breite Häuser gebaut, drauf folgte Ackerbau und eine Fabrik</i> (WS2016_VPS_Ber186Rat_m_T1_A3.0)	A2 A2.1 (traditional): <i>Schließlich war der technische Fortschritt so weit, dass in der Industrialisierung ganze Fabriken mit modernen Maschinen entstanden, wie sie zum Teil heute noch manches Stadtbild prägen.</i> (WS2016_VPS_Die177Hun_w_T1_A3.0) A2.2 (kritisch): <i>Das Leben und die Menschen waren früher anders als heute.</i> (WS2016_GK_Ira156Hun_w_T1_A3.0)	A3 <i>Wie der Mensch lebt und sich seine Nahrung beschafft, hat sich im Laufe der Zeit grundlegend geändert. [...] Dies geschah zu dieser Zeit noch mit dem Pflug, der vom Pferd oder Ochsen gezogen wurde. In der Moderne setzte dann die Mechanisierung ein. Heute fährt der Bauer mit dem Traktor seine Ernte ein und hat seine Arbeitsprozesse so erheblich modifiziert.</i> (WS2016_VPS_Sim164Pfe_w_T1_A3.0)
B1 <i>Das dritte Bild (gegen den Uhrzeigersinn) zeigt einen [sic!] Sesshaftigkeit als auch zum anderen technischen Fortschritt in der Pflügetechnik.</i> (WS2016_VPS_Ral176Hun_w_T1_A3.0)	B2 <i>Mit Beginn der Industrialisierung konnte dies maschinell geleistet werden, während der gesamte Produktionsprozess in den darauffolgenden Jahren maschinisiert wurde.</i> (WS2016_VPS_Det176Hun_m_T1_A3.0)	B3 <i>Von den Anfängen der Menschheit, von Jägern und Sammeln, zu sesshaften Bauern und Viehzüchtern der Antike und des Mittelalters, ist viel Zeit vergangen.</i> (WS2016_VPS_Iri182Hun_m_T1_A3.0)

³⁵ Mayring 2010 (Anm. 8).

<p>W1 <i>In der Urzeit wurden Tiere getötet und verwertet. Danach breite Häuser gebaut, drauf folgte Ackerbau und eine Fabrik.</i> (WS2016_VPS_Ber186Rat_m_T1_A3.0)</p>	<p>W2 <i>Das vierte Bild ist die Bielefelder-Maschinenfabrik-Fabrik zu sehen, die für die industrielle Revolution, ausgehend von Großbritannien, steht.</i> (WS2016_VPS_And182Hun_m_T1_A3.0)</p>	<p>W3 <i>Mechanische Hilfen wurden entwickelt, Fabriken entstanden, der Mensch wurde zahlenmäßig mehr und mehr, da der Fortschritt Einzug hielt. Ich denke dies ist eine gute Entwicklung gewesen, weil der Mensch es sich leichter machen konnte.</i> (WS2017_Hei183Hun_m_T3_A3.0)</p>
--	---	--

Narration und Hermeneutik

<p>K1 <i>Danach breite Häuser gebaut, drauf folgte Ackerbau und eine Fabrik.</i> (WS2016_VPS_Ber186Rat_m_T1_A3.0)</p>	<p>K2 <i>Damals lebten sie recht unzivilisiert zusammen und jagten, um sich zu ernähren.</i> (WS2016_VPS_Sab163Hun_w_T1_A3.0)</p>	<p>K3 <i>Die Jagd war zwar immer noch Bestandteil der Nahrungsbeschaffung, hier wurde aber schon Vieh zur Schlachtung behalten und es wurden Felder bestellt, um Getreide in die Nahrungspalette aufnehmen zu können.</i> (WS2016_VPS_Sim164Pfe_w_T1_A3.0) <i>Fakten sind daher für Kontextwissen relevant, aber nicht überzubewerten.</i> (2016_Exp1_abc123def_4)</p>
<p><i>Sehr wichtig für aktuellen Forschungsstand u. Austausch über Fachgebiete.</i> (WS2016_GK_Rei164Hun_w_T2_A2.4)</p>	<p><i>Vieles andere kann nicht als Faktum verstanden werden, weil es ideologisch geprägt sein kann</i> (2016_Exp1_abc123def_4)</p>	

Hermeneutik

<p>F1 <i>Wichtig, da anhand historischer Fakten die Geschichte erzählt wird.</i> (2016_Exp1_ghi456jkl_4)</p>	<p>F2 <i>Sie sind ein Hilfsmittel zur chronologischen Ordnung und zum kriteriengeleiteten Erkenntnisgewinn.</i> (2016_Exp1_mno789pqr_4)</p>	<p>F3 <i>Sie sind wie die Geschichte ein Konstrukt, interpretiert und formuliert von Individuen, die jeweils unterschiedliche Sichtweisen auf Geschichte habe.</i> (WS2016_VPS_Ute173Hun_w_T2_A2.4)</p>
<p>Q1 <i>Ebenfalls wichtig, da Quellen es ermöglichen bereits vorhandene Fakten auf ihre Haltbarkeit hin zu prüfen.</i> (2016_Exp1_ghi456jkl_4)</p>	<p>Q2 <i>Sehr wichtig, aber immer Quellen kritisch zu betrachten und zu behandeln.</i> (2016_Exp1_abc123def_4)</p>	<p>Q3 <i>Ebenfalls wichtig, jedoch sollte man nicht vergessen, dass sie bereits von jemanden verfasst wurde und diese Person die Quellen/Überreste beeinflusst hat.</i> (SoSe2017_VPS_Mic168Hun_w_T2_A2.4)</p>

H1	H2	H3
<i>Einzigster Zugang zur Vergangenheit! Sehr wichtig!</i> (WS2016_GK_XXX179Hun_m_T3_A2.4)	<i>Historiker entwickeln neue Ansätze und Fragen anhand von Quellen und Überresten und entwickeln so unsere Sicht auf die Geschichte stets weiter, da sie feststehende Fakten kritisch hinterfragen und neu beleuchten.</i> (2016_Exp1_stu101112vw_x_4)	<i>Um einen Rezeptionsgeschichte der Wissenschaft zu schreiben und zu reflektieren wie in wandelnder Zeit über Vergangenheit gedacht und geschrieben wurde.</i> (2016_Exp1_abc123def_4)

Die Kodierungen wurden in regelmäßigen Abständen durch einen zweiten Kodierer geprüft, wodurch Intercoder-Reliabilitäten von $r=.87$ bei der narrativen und $r=.63$ bis .82 bei der hermeneutischen Kompetenz erreicht wurden. Um die Reliabilität zu erhöhen, wurde der Kodierleitfaden kontinuierlich optimiert. Die Ergebnisse basieren zum jetzigen Zeitpunkt allerdings nur auf den Aufgaben 1, 2.4 und 3.³⁶ Es zeigte sich bei der Sichtung der Antworten, dass die Aufgaben 2.1, 2.2 und 2.3 für eine typenorientierte Auswertung und quantitative Darstellung wenig geeignet sind. Jedoch sind dort vergleichbare Trends erkennbar. Es ergaben sich von T1 – T3 folgende Ergebnisse (*Abbildung 3*):³⁷

3.1 Vor der Praxis (t1-t2)

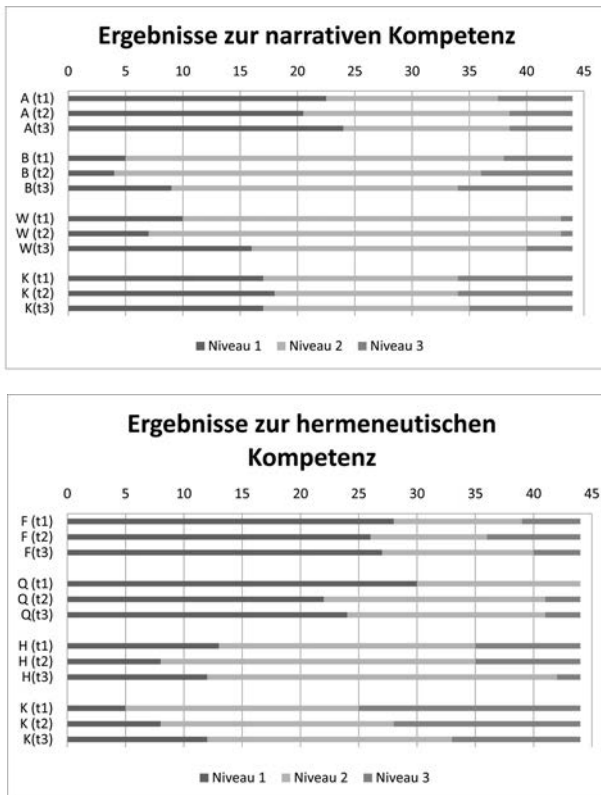
Ein Blick auf die Ergebnisse zur narrativen Kompetenz (Aufgaben 1 und 3) zum ersten Testzeitpunkt (t1) zeigt, dass die Hälfte der getesteten Studierenden entrückt erzählt (Niveau 1), also keinen Gegenwartsbezug in ihren Ausführungen erkennen lässt (A-Reihe).³⁸ Am wenigsten konnte ein

³⁶ In Aufgabe 1 wurde nur die A-Reihe, in 3.0 hingegen alle Reihen der narrativen Kompetenz (A, B, W, K) kodiert; für Aufgabe 2.4 kamen alle Reihen der hermeneutischen Kompetenz zur Anwendung (F, Q, H, K).

³⁷ Transkription: Lukas Schmidt; Auswertung: Thomas Must. Die Werte der A-Reihe ergeben sich aus dem Mittel der Kodierungen der Aufgaben 1 und 3, da in beiden die A-Reihe kodiert wird. Ein Teil dieser Ergebnisse wurde unter anderen Aspekten betrachtet und hinsichtlich der konkreten Zahlenwerte ausführlicher dargelegt bereits an anderen Stellen veröffentlicht: Must 2018a und 2018b (Anm. 9).

³⁸ Proband_in WS2017_VPS_Jör189Ele in Aufgabe 1: „Helfen, Anwalt besorgen, der ihn verteidigt und dennoch zur Polizei gehen- aber der O'Hara auch darüber vorher Bescheid geben.“ Insbesondere in der Aufgabe 1 wurde mehrmals beobachtet, dass die

Abbildung 3: Ergebnisse zur narrativen und hermeneutischen Kompetenz



genetisches Erzählen (Niveau 3) nachgewiesen werden.³⁹ Die Darstellung von zeitlicher Abfolge (B-Reihe) und die Integration zusätzlichen eigenen Sachwissens (W-Reihe) hingegen ist bei den meisten Ausführungen erkenntlich, so dass das Niveau 2 deutlich überwiegt.⁴⁰ In der B-Reihe ha-

Studierenden nicht zeitlich, sondern moralisch antworten und damit offenbar keine Notwendigkeit für einen Gegenwartsbezug sehen.

³⁹ Proband_in SoSe2017_VPS_BeX170KaX in Aufgabe 1: „Der Schlossherr berichtet dem Freund von der Geschichte der Inschrift, dass er aber an die heutige Gesetzte gebunden ist. Daher muss er den O’Hara der Polizei/Justiz/ überlassen. Da er sich den Traditionen der Familie Macleans jedoch verbunden fühlt, bietet er dem O’Hara rechtlich/finanziellen Beistand und Unterstützung für seine ggf. vorhandene Familie o. ä.“

⁴⁰ Proband_in WS2016_VPS_And182Hun: „Sie waren nicht sesshaft und als Jäger und

ben auch einige Studierende bereits im ersten Test die zeitliche Dauer bewertend berücksichtigt (Niveau 3).⁴¹ In der K-Reihe sind alle Niveaus recht ausgeglichen vertreten. Bei den Ergebnissen zur hermeneutischen Kompetenz (Aufgabenstellung 2.4) ist Niveau 1 stark bis überwiegend vorhanden. Das belegen vor allem die Ausführungen zur Bedeutung von Fakten und Quellen im Fach Geschichte (F- und Q-Reihe), wo die Attribute wie „Sicherheit“, „Wahrheit“ und „Beweis“ sehr häufig Verwendung findet, obwohl sich die Studierenden in den fachwissenschaftlichen Anteilen ihres Bachelors intensiv mit Quellenkritik auseinandergesetzt haben.⁴² Nur wenige stellen Fakten und Quellen als perspektivisch und subjektiv in Frage (Niveau 3).⁴³ Bei der H-Reihe zeichnet sich ein nahezu umgekehrtes, durchaus erfreuliches Bild ab. Die Mehrheit der Proband_innen steht der Historiographie kritisch und konstruktivistisch gegenüber (Niveau 2 und 3).⁴⁴ Die Werte der K-Reihe zeigen, dass die meisten Studierenden ihre Bedeutungszuweisungen gemäß Aufgabenstellung begründen, teilweise sogar Ambivalenzen aufzeigen.⁴⁵

Bei der Entwicklung von t1 nach t2 können wir feststellen, dass die Werte bei der narrativen Kompetenz recht stabil bleiben bzw. sich nicht signifikant verändern.⁴⁶ Folglich scheint das Vorbereitungsseminar kaum

Sammler unterwegs. Hierauf folgte die neolithische Revolution in der die Menschen sesshaft wurden, Siedlungen gründen und mit dem Ackerbau begannen.“

⁴¹ Proband_in WS2017_VPS_Mar175Hun in Aufgabe 3: „Diese Entwicklung hat sehr lange gedauert, ist jedoch nicht abgeschlossen, da der Mensch weiterhin um sein Überleben kämpft u. die Lebensdauer u. Qualität verlängern möchte.“

⁴² Proband_in WS2016_VPS_Det176Hun in Aufgabe 2.4 a): „Sehr wichtig, da sie ideologische Verfärbungen von Geschichte objektivieren.“

⁴³ Proband_in WS2017_VPS_Chr184Hun in Aufgabe 2.4 a): „Eher unwichtig, weil historische Fakten immer subjektiv konzipiert sind.“

⁴⁴ Proband_in WS2017_VPS_Jen176Fuc in Aufgabe 2.4 c): „Wichtig, als Diskussionsgrundlage, die immer wieder neu bewertet werden muss.“

⁴⁵ Im Gegensatz zur narrativen Kompetenz, wo Niveaustufen und keine Erkenntnistypen kodiert werden, bietet es sich in der hermeneutischen Kompetenz grundsätzlich an, die Studierenden nach diesen Typen (naiv, realistisch, konstruktivistisch) zu ordnen. Allerdings lassen die Befunde das kaum zu, da die meisten Studierenden über die F-, Q- und H-Reihe hinweg unterschiedlich kodiert wurden. Hier könnte man bestenfalls von Neigungen sprechen, wovon aber an dieser Stelle abgesehen wird.

⁴⁶ Die Signifikanz wurde hier und im Folgenden mithilfe eines Mittelwert orientierten Wilcoxon-Tests durchgeführt, für den gilt: $p > 0,05 \Rightarrow$ nicht signifikant und $p < 0,05 \Rightarrow$ signifikant.

einen Einfluss auf die Entwicklung narrativer Kompetenz zu nehmen und ist offenbar wirkungslos.⁴⁷ Ähnliches gilt auch für die hermeneutische Kompetenz. Zwar ist dort eine positive Entwicklung wahrzunehmen, sie fällt aber nicht signifikant aus.

3.2 *Nach der Praxis (t2-t3)*

Die Testergebnisse zur narrativen Kompetenz in t3 zeigen wie schon in der Entwicklung von t1 nach t2 nur wenig Bewegung. Die Trends in der B- und W-Reihe sind allerdings auffällig, hier wird deutlich weniger in zeitlicher Abfolge und Dauer erzählt und weniger eigenes zusätzliches Sachwissen zur Beantwortung der Aufgabe 3 verwendet. Ein minimaler Ausgleich wird in beiden Reihen durch das etwas stärker ausgeprägte Niveau 3 geleistet, wodurch die negative Entwicklung letztendlich nicht signifikant ausfällt. Alles in allem bleiben die Werte, was die narrative Kompetenz angeht, relativ stabil, folglich hat das Praxissemester geringe Auswirkungen gehabt. Wenngleich mit Blick auf t1 bis t3 festgestellt werden muss, dass etwa die Hälfte der Studierenden durchgängig kaum einen Gegenwartsbezug herstellt, sind doch die Werte – d. h. das Niveau der Masterstudierenden – in den anderen Reihen mehrheitlich höher einzustufen. Bei der hermeneutischen Kompetenz sind ebenfalls keine gravierenden Veränderungen erkennbar, wenngleich der Trend in der H-Reihe von t2 nach t3 eine signifikante Verschlechterung darstellt. Die deutliche Mehrheit der Studierenden bleibt der Historiographie gegenüber kritisch eingestellt, aber es sind weniger als vorher. Hat vielleicht die Schulpraxis das Vertrauen auf die Arbeit der Historiker_innen gestärkt? Nichtsdestotrotz sticht die kritische Haltung gegenüber Historiographie im Vergleich mit den anderen Kategorien positiv hervor, was mit dem Anspruch auf fachliche Ausbildung in den Geschichtswissenschaften durchaus einhergeht.⁴⁸ Ganz anders steht es mit den Fakten und Quellen. Hier bleibt ein ausgeprägtes Vertrauen auf Sicherheit und Wahrheit. Ob das Praxissemester beziehungsweise die unterrichtliche Arbeit mit Quellen diese Haltung bekräftigt? Denn worauf können Lehrer_innen und Schüler_innen noch bauen, wenn Fakten, Quellen und

⁴⁷ Vgl. die Ergebnisse in Must 2018a (Anm. 9).

⁴⁸ Ausführliche Hinweise zu modularen Vorgaben der Universität Bielefeld und der Kultusministerkonferenz zur Lehramtsausbildung siehe bereits Must 2018a (Anm. 9), S. 3f.

Historiographie als die Wahrheit standortgebunden auslegende Konstrukte entlarvt werden?

Ungewissheit schürt Zweifel. Den Test zur Ungewissheitstoleranz haben alle hier berücksichtigten Probanden durchgeführt (n=44), das Ergebnis liefert folgende Werte: Mittelwert = 3.15; Standardabweichung 0.74; Median 3.19. Damit kann die Gruppe als eher ungewissheitsintolerant bezeichnet werden,⁴⁹ was bereits nach den umfangreichen Untersuchungen von Dalbert ein für angehende Lehrer_innen wohl typisches Phänomen darstellt.⁵⁰ Hemmt diese Intoleranz eine kritischere Sicht auf Quellen und Fakten?

Um auch Aussagen zur Wirkung der Studienprojekte treffen zu können, bedurfte es der erneuten Sortierung der Datensätze von t2 und t3, da die Studierenden genau zwischen diesen beiden Zeitpunkten jenes Projekt durchführen und sich nicht alle von ihnen dabei für das Fach Geschichte entscheiden. Die Gruppe mit einem Studienprojekt in Geschichte umfasste 28, die ohne ein solches 16 Studierende. Die Intervention „Studienprojekt“ war das einzige Kriterium, das die beiden Gruppen in dieser Ausbildungsphase unterschied. Die Auswertung ergab überraschender Weise keine nennenswerten Differenzen in der Lernprogression. Die Studienprojekte haben damit offensichtlich keinen erkennbaren Einfluss auf die Kompetenzentwicklung.⁵¹

3.3 Konsequenzen

Die Ergebnisse machen eine Optimierung der das Praxissemester vorbereitenden und begleitenden Veranstaltungen nötig. Es bietet sich an, Aspekte der historischen Hermeneutik und Formate historischen Erzählens stärker zu thematisieren und ihre Relevanz für das Fach Geschichte sowie die Un-

⁴⁹ Erste Versuche allerdings, die Ungewissheitstoleranz konkret typenabhängig zu betrachten, konnte keine zufriedenstellenden Resultate liefern, d. h. es lässt sich nicht pauschal sagen, dass tolerante Studierende eher eine Lernprogression zeigen als intolerante oder – mit Bezug zur hermeneutischen Kompetenz – grundsätzlich kritischer sind.

⁵⁰ Sehr ähnliche Ergebnisse finden sich bereits bei Claudia Dalbert/Silvio König: Ungewissheitstoleranz im Lehramt. In: *Empirische Pädagogik* 2 (2007) 3, S. 306–321; Claudia Dalbert/Matthias Radant: Ungewissheitstoleranz bei Lehrkräften. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 10 (2010) 2, S. 53–57.

⁵¹ Must 2018a (Anm. 9).

terrichtsplanung zu diskutieren.⁵² Die von den Studierenden im Praxissemester durchzuführenden Studienprojekte könnten dann die Möglichkeit bieten, im eigenen und beobachteten Unterricht entsprechend zu forschen, denn die sich aus diesen Aspekten im Vorbereitungs- und Begleitseminar ergebenden Fragen und Thesen liefern hoffentlich entsprechende Impulse. Die aktuell eher ernüchternden Erkenntnisse zu der Wirkung der Studienprojekte legen nahe, dieses Format intensiver zu begleiten.

4 Ausblick

Mit dem Praxissemester hat die universitäre Geschichtsdidaktik einen direkten Zugriff auf Schule, gleichzeitig muss sie sich aber in diesem Kontext intensiver als bisher auf der pragmatischen Ebene hinterfragen lassen. Idealerweise misst sie sich stärker an der Praktikabilität ihrer theoretischen Modelle, wie auch die angehenden und erfahrenen Kolleg_innen in der Schule etwas didaktisch Neues ausprobieren könnten. Nachdem es in Nordrhein-Westfalen mittlerweile kaum noch fachspezifische Fortbildungen für Lehrer_innen gibt, kann vielleicht das Praxissemester einen gewissen Ausgleich bieten, der gleichzeitig das universitäre Lehrangebot verändert. Letzteres bekommt durch die oben skizzierte Studie wichtige Anregungen dahingehend, wie die Ausbildung der Lehramtsstudierenden zielführender gestaltet werden kann. Dass nicht der bloße Augenschein weder der Lehrenden noch der Studierenden über die Qualität der Lehre entscheidet, hat sich deutlich gezeigt. Dass sich die Proband_innen nach ihrer Zeit in der Schule in der Performanz ihrer narrativen Kompetenz verschlechtern, überrascht nicht, denn die entsprechenden Kategorien, besonders der Gegenwartsbezug und das Werturteil, spielen aktuell im Geschichtsunterricht kaum eine Rolle. Prägend sind letztlich die Netzwerke und Praktiken, in denen sich Lehrer_innen, Schüler_innen, Studierende und Dozenten_innen jeweils bewegen. Erst wenn sich die Netzwerke überschneiden, kann es eine Weiterentwicklung geben. Dass die narrative Kompetenz nur wenig abnimmt, ist immerhin erfreulich. Das Ergebnis bei der hermeneutischen Kompetenz ist hinsichtlich der Historiographie positiv. Dieser Befund lässt sich vermutlich damit erklären, dass die Unterschiede zwischen dem Ge-

⁵² Für konzeptionelle Gedanken und etwaige Probleme einer Optimierung der Veranstaltungen siehe ebd., S. 12f.

schaftsstudium und dem Geschichtsunterricht in diesem Punkt eher gering sind. Textkritik ist ein fester Bestandteil der Geschichtsbücher und auch des Unterrichts, auch wenn hier durchaus noch gewisse Defizite festzustellen sind.⁵³ Ein ähnliches Ungleichgewicht zwischen Hermeneutik und Narration lässt sich übrigens auch beim fachwissenschaftlichen Geschichtsstudium vermuten. Wenn im Anschluss an den bisherigen Befund neue Interventionen im geschichtsdidaktischen Lehrangebot des Praxissemesters geplant werden, sollten diese vor allem auf die Förderung narrativer Kompetenz abzielen. Dies schließt die exemplarische Planung von Unterrichtsreihen ein, die Gegenwartsbezüge ermöglichen, auf Chronologie achten, Begründungszusammenhänge betonen, Kontextualisierung einfordern und Werturteile schätzen. Wenn Studierende diese Aspekte anschließend in guten Geschichtsunterricht umsetzen können, ist viel gewonnen. Noch eindrücklicher wird es sein, wenn sie im Rahmen ihres Studienprojekts erforschen, ob ihre Schüler_innen in einem solchen Unterricht tatsächlich Lernfortschritte gemacht haben, die Gegenwartsbezüge und Werturteile einschließen. Dann haben Theorie, Pragmatik und Empirie einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung angehender Geschichtslehrer_innen geleistet.

⁵³ Christian Spieß: Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen. Göttingen 2014 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 8).

Über die Autor*innen

Sebastian Barsch ist Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Kiel. Er arbeitete mehrere Jahre als Förderschullehrer. Seine Forschungsschwerpunkte sind Diversität und historisches Lernen, Disability History sowie Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen in der 1. Phase der Lehrer*innenbildung.

Martin Buchsteiner ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Fachdidaktik des Historischen Instituts der Universität Greifswald. Er arbeitet zu Medien und Prinzipien historischen Lernens sowie zu Aufgabenformulierungen, konzeptuellem und multidisziplinärem Lernen im Geschichtsunterricht.

Seraphin Feuchte ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte an der Universität Rostock. Er studierte das gymnasiale Lehramt für die Fächer Geschichte und Sozialwissenschaften. Aktuelle Forschungsschwerpunkte bewegen sich im Feld der Professionalisierung von Geschichtslehrkräften (Mentor*innenqualifizierung) und im Gebiet „Theater und historisches Lernen“.

Christian Heuer ist Universitätsprofessor für Geschichtsdidaktik an der Karl-Franzens-Universität Graz. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Geschichtsdidaktik (Theorie, Empirie, Pragmatik), der domänenspezifischen Professionalisierungsforschung und der Theorie lebensgeschichtlichen Erzählens.

Thomas Must promovierte in Münster und ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Didaktik für Geschichte an der Universität Bielefeld. Er ist in der 1. Phase der Lehrer*innenbildung tätig und forscht u. a. zur Kompetenzentwicklung von Geschichtsstudierenden im Lehramt.

Isabelle Nientied arbeitet als Lehrerin für Englisch und Geschichte. Sie hat zum Thema „Guter Geschichtsunterricht aus Schülersicht“ promoviert.

Ihre Interessen umfassen Schülerurteile, bilingualen Geschichtsunterricht, die Professionalisierung von Geschichtslehrkräften und Metakognition im Geschichtsunterricht.

Oliver Plessow ist Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Rostock. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören der didaktische Umgang mit Massenverbrechen und Diktaturerfahrungen, ihre erinnerungskulturelle Position, die Bedeutung nicht-schulischen, non-formalen historischen Lernens sowie allgemein Fragen zur Bedeutung von Geschichtskultur für die gesellschaftliche Auseinandersetzung ebenso wie für das individuelle Lernen.

Jan Scheller ist wissenschaftlicher Mitarbeiter für Geschichtsdidaktik an der Universität Greifswald sowie wissenschaftlicher Assistent für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung an der PH Nordwestschweiz. Seine Forschungsschwerpunkte sind Operationen historischen Denkens, Geschichtslehrpersonenausbildung sowie qualitative Unterrichtsforschung in Politischer Bildung.

David Seibert ist aktuell im Vorbereitungsdienst und unterrichtet an einer ISS in Berlin-Charlottenburg Politik und Geschichte. Er arbeitete mehrere Jahre an der Freien Universität Berlin und beschäftigte sich in seiner Promotion mit Lehr-Lern-Laboren und Professionalisierung in der 1. Phase der Lehrer*innenbildung.

Martin Schlutow ist Studienrat im Hochschuldienst an der Universität Münster. In Forschung und Lehre beschäftigt er sich neben der Geschichtslehrer*innenbildung vor allem mit Geschichtskultur, kultureller Heterogenität und Sprachbildung im Geschichtsunterricht.

Jörg van Norden ist Professor für Geschichtsdidaktik an der Universität Bielefeld. Er hatte langjährig an einem Gymnasium Geschichte, Spanisch und Religion unterrichtet. Seine Forschungsschwerpunkte sind historische Epistemologie, Zeit als Konstruktion historischer Wirklichkeit, Geschichtsbewusstsein, Materialität und historisches Denken sowie empirische Lehr-Lernforschung zur narrativen Kompetenz.

Stefan Walter ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Politische Bildung und Geschichtsdidaktik am Zentrum der Demokratie Aarau/PH FHNW. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Wirkung von Planspielen in der Politischen Bildung, Messung von Lernprozessen sowie

politischen Kompetenzen und empirische Forschung in Politischer Bildung und Geschichtsdidaktik.

Christoph Wilfert ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Lehrkraft für besondere Aufgaben am Historischen Institut der Universität zu Köln. Seit 2014 ist er dort für die Koordination und Ausgestaltung des Studienbereichs „Praxissemester“ verantwortlich. Seine Forschungsschwerpunkte liegen neben der geschichtsdidaktischen Lehrerbildungs- und Professionsforschung im Bereich der fachspezifischen Unterrichtsforschung sowie im Bereich der Geschichtskultur.

Lale Yildirim ist Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Freien Universität Berlin im Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte. Sie arbeitete mehrere Jahre als Lehrerin. Ihre Forschungsschwerpunkte sind historische Diversitäts- und Identitätsforschung in der Migrationsgesellschaft sowie Professionalisierung und Entwicklung des Selbstkonzeptes in der Lehrer*innenbildung.

Hochschulpädagogik

Bernhard Koch

Die Bachelorstudien Elementarpädagogik an Österreichs Hochschulen

Bestandsaufnahme und Entwicklungsmöglichkeiten

Mit diesem Buch wird erstmals ein Überblick über die Akademisierung des elementarpädagogischen Fachpersonals in Österreich gegeben. Ausgehend von der Entstehungsgeschichte werden alle Studiengänge vorgestellt, international eingeordnet und vor allem erste, standortübergreifende empirische Studien zu Motiven und zum Profil der Studierenden sowie zum Profil der Lehrenden vorgelegt. Schlussfolgerungen und Entwicklungsmöglichkeiten der akademischen Professionalisierung in Österreich runden die Ausführungen ab.

Bd. 3, 2020, 132 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50995-6

Katja Baur; Thomas Fliege; Claudia Schlenker

Dialogische Evaluation und Schulentwicklung

Ein Evaluationsmodell insbesondere für evangelische Schulen. Information – Konzeption – Konkrektion

Wie können evangelische Schulen ihre Qualität so überprüfen, dass sie staatlichen Standards und ihrem spezifischen Profil gerecht werden? Dialogische Evaluation und Schulentwicklung (DialogES) erhebt und begleitet mit dialogischen Verfahren das Lernen, Leiten und Leben einer Schule. DialogES wurde entwickelt am Institut für Dialogische Evaluation und Schulentwicklung der Evangelischen Hochschule in Ludwigsburg von:

Prof. Dr. Katja Baur, geb. 1957; Professorin für Religionspädagogik und Institutsleitung des DialogES Instituts

Dr. Thomas Fliege, geb. 1963; wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungs- und DialogES Institut

Claudia Schlenker, geb. 1968; wissenschaftliche Mitarbeiterin im DialogES Institut.

Bd. 2, 2020, ca. 24 S., ca. 9,90 €, br., ISBN 978-3-643-12804-1

Katja Baur; Thomas Fliege; Claudia Schlenker

Dialogische Evaluation und Schulentwicklung

Ein Evaluationsmodell insbesondere für evangelische Schulen

Wie können evangelische Schulen ihre Qualität so überprüfen, dass sie staatlichen Standards und ihrem spezifischen Profil gerecht werden? Dialogische Evaluation und Schulentwicklung (DialogES) erhebt und begleitet mit dialogischen Verfahren das Lernen, Leiten und Leben einer Schule. DialogES wurde entwickelt am Institut für Dialogische Evaluation und Schulentwicklung der Evangelischen Hochschule in Ludwigsburg von:

Prof. Dr. Katja Baur, geb. 1957; Professorin für Religionspädagogik und Institutsleitung des DialogES Instituts

Dr. Thomas Fliege, geb. 1963; wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungs- und DialogES Institut

Claudia Schlenker, geb. 1968; wissenschaftliche Mitarbeiterin im DialogES Institut.

Bd. 1, 2014, 184 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-12803-4

Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart

hrsg. von Prof. Dr. Wolfgang Hasberg (Köln) und Prof. Dr. Manfred Seidenfuß
(Heidelberg)

Christian Heuer; Manfred Seidenfuß (Hg.)

Problemorientierung revisited

Zur Reflexion einer geschichtsdidaktischen Wissensordnung

Die Konzepte der Problemorientierung historischen Lernens und der Problemorientierte Geschichtsunterricht begleiten die moderne Geschichtsdidaktik seit ihren Anfängen. Es gibt wenige geschichtsdidaktische Konzeptionen, die derart in die geschichtsunterrichtliche Praxis implementiert wurden. In diesen Beiträgen von Michele Barricelli, Dieter Burkard, Ulrike Falkner, Christian Heuer, Markus Popp, Mario Resch und Manfred Seidenfuß wird vor allem danach gefragt, wie man sich eine Renovierung einer zentralen Wissensordnung des geschichtsdidaktischen Diskurses unter den gewandelten Bedingungen historischen Lernens und Lehrens vorstellen kann.

Bd. 12, 2020, 158 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-14752-3

Markus Daumüller; Manfred Seidenfuß

Endstation Geschichtsunterricht

Die Sicht von Schulabgängerinnen und Schulabgängern auf ihren Geschichtsunterricht
Die Relevanz des Geschichtsunterrichts aus der Sicht von Schulabsolventinnen und Schulabsolventen steht im Mittelpunkt dieser Untersuchung. Insbesondere die Frage, welchen Nutzen die Jugendlichen aus ihrem Geschichtsunterricht für ihre Lebenspraxis in Gegenwart und Zukunft ziehen, bestimmte die neun Gruppeninterviews, die am Ende der Schullaufbahn mit Jugendlichen unterschiedlicher Schularten in unterschiedlichen Bundesländern und an einer Auslandsschule geführt und in diesem Band ausgewertet wurden.

Bd. 11, 2017, 234 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-13796-8

Katja Lehmann; Michael Werner; Stefanie Zabold (Hg.)

Historisches Denken jetzt und in Zukunft

Wege zu einem theoretisch fundierten und evidenzbasierten Umgang mit Geschichte. Festschrift für Waltraud Schreiber zum 60. Geburtstag

Bd. 10, 2016, 288 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-13374-8

Wolfgang Hasberg

Katechese und Narratio

Paradigmatischer Wandel im Geschichtslehrbuch des 18. Jahrhunderts

Bd. 9, 2018, 482 S., 49,90 €, br., ISBN 978-3-643-13318-2

Wolfgang Hasberg; Manfred Seidenfuß (Hg.)

Reform – Erfahrung – Innovation

Biografische Erfahrungen in der Region. Ein Kapitel aus der Geschichte der Geschichtsdi-
daktik

Bd. 8, 2015, 216 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-13019-8

Knut Engeler

Geschichtsunterricht und Reformpädagogik

Eine Untersuchung zur Praxis des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen der Weimarer
Republik

Bd. 7, 2009, 408 S., 39,90 €, br., ISBN 978-3-8258-1922-4

Wolfgang Hasberg; Manfred Seidenfuß (Hg.)

Modernisierung im Umbruch

Geschichtsdi-
daktik und Geschichtsunterricht nach 1945

Bd. 6, 2008, 416 S., 29,90 €, gb., ISBN 978-3-8258-1086-3

Seit Jahren dominiert eine Ausweitung der Praxisphasen bis hin zur Einführung von Praxissemestern die universitäre Lehramtsausbildung. Bildungspolitisch steht dahinter die Hoffnung, Studium, Vorbereitungsdienst und Berufswirklichkeit stärker miteinander zu verzahnen und angehende Lehrpersonen damit gezielter zu qualifizieren. Empirisch untermauern lässt sich dies bislang nicht, zumal sich viele Formate noch in der Erprobungsphase befinden und ihre Wirksamkeit weitgehend unerforscht ist. An ein breites fachdidaktisches wie fachpraktisches Publikum gerichtet, versammelt der vorliegende Band konzeptionelle Beiträge und erste empirische Befunde, die sich speziell mit universitären Praxisphasen im Geschichtsstudium befassen. Einem entschieden fachspezifischen Fokus folgend, behandeln die Beiträge unter anderem das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, das Forschende Lernen und die Frage, ob ein Mehr an Praxis die Professionalisierung angehender Geschichtslehrpersonen tatsächlich unterstützt.

