

Geschichtsdidaktik empirisch 17: Translation II

Lernprogression der De-Konstruktionskompetenz bei Schüler/-innen mit ausgewählten Medien

Jan Scheller*

Theoretischer Hintergrund

Kompetenzen sind sowohl in die geschichtsdidaktische Diskussion als auch gleichsam in die Rahmenlehrpläne als neue Kategorie hineingetragen worden. Während in den Rahmenplänen mangels theoretischer Grundlage oft lediglich ein Begriffswechsel weg von den Fähigkeiten/Fertigkeiten hin zu Kompetenzen stattgefunden hat bzw. hinter gängigen Kategorien das Wort Kompetenz als Kompositum angehängt wurde, diskutiert die Fachdidaktik bis heute über die Anzahl und Charakteristik historischer Kompetenzen.

Das Forschungsfeld reicht von schematischen Kompetenzmodellen, der pragmatischen Umsetzung in Unterrichtssequenzen bis hin zu empirischen Erkundungen über den Kompetenzstand und -erwerb von Schüler/-innen und angehenden Geschichtslehrer/-innen. Die Validierung der Kompetenzmodelle, die Messung sowie Graduierung der einzelnen historischen Kompetenzen in Niveaustufen wurden bisher ebenso wie der Prozess des Kompetenzaufbaus bei Schüler/-innen kaum empirisch in den Blick genommen¹. In der Tat kann durchaus bezweifelt werden, dass sich historisches Denken in all seinen Operationen oder Teilkompetenzen zuverlässig messen lässt (Körber, 2007, S. 71). Ulrike Hartmann, Matthias Martens und Michael Sauer schrieben deshalb zu Recht schon 2007, «dass [sich] eine empirische Überprüfung von Schülerkompetenzen zunächst auf möglichst klar definierte Einzelkompetenzen richten sollte» (2007, S. 125).

Bisherige Mess- und Graduierungsversuche bezogen sich vor allem auf die narrative Kompetenz von Schüler/-innen bzw. angehenden Lehrer/-innen (Hartung, 2013; Nitsche & Waldis 2016; Stoel, van Drie & van Boxtel, 2016; Wehen, 2016). Auch zu Lernprozessen der Schüler/-innen mit Bildquellen, Spielfilmen sowie zur Perspektivenübernahme liegen erste Befunde vor (Bernhardt, 2011; Hartmann, 2008; Kühberger, 2013; Lange, 2011). In den ersten publizierten Ergebnissen der HiTCH-Studie wird zwar ein für Schulleistungsstudien einsetzbares «standardisiertes, reliables und validiertes Instrument zur Erfassung historischer Kompetenzen» angekündigt, gleichwohl scheinen auch die vier Kompetenzbereiche des FUER-Modells empirisch nicht voneinander trennbar zu sein (Trautwein et al., 2016).

* Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald.

¹ Stattdessen lag die Betonung vielmehr auf den Grenzen solcher Vorhaben – wie z. B. die Unwahrscheinlichkeit einer «induktiven Identifizierung verschiedener Kompetenzniveaus mittels quantifizierbarer Verfahren» (vgl. Köster & Thünemann, 2015, S. 34–55).

Die Lernprogression im Geschichtsunterricht, also «Vorstellungen über die Abfolge von Phasen der Entwicklung von Lernverläufen» (Körber, 2009, S. 131), ist dagegen bisher ausschließlich von der stofforientierten Seite und nicht hinsichtlich eines Kompetenzerwerbs betrachtet worden.

Fragestellung

Das Projekt besitzt das Bestreben, Kompetenzen für den Geschichtsunterricht mess- und somit den Kompetenzerwerb im Unterricht planbar zu machen. Da die erwähnten Studien zur Graduierung von historischen Kompetenzen für den Schulunterricht oft zu komplex ausfielen und an Grenzen stießen, wird der Gedanke von Andreas Körber aufgegriffen, «quantitative Messungen (...) nur für kleinere, quasi objektivierbare Teilbereiche [des historischen Denkens, J.S.] durchzuführen, «die auch zusammengenommen nicht (...) für das historische Denken als solches stehen können» (2008, S. 82).

Ausgehend vom Kompetenzmodell der FUER-Gruppe wird untersucht, inwiefern sich die Dekonstruktionskompetenz als Teilbereich der Methodenkompetenz in Tätigkeiten aufschlüsseln lässt und diese bei Schüler/-innen angebahnt werden können. Ziel sind Progressionsstrategien, also Konzepte zur Förderung der De-Konstruktionskompetenz bei Schüler/-innen verschiedener Jahrgangsstufen. (Körber, 2009, S. 131)

Dies erfolgt deduktiv aus der theoretischen Grundlage des FUER-Modells heraus. Für die einzelnen Tätigkeiten wird je eine outcome-orientierte Zielaufgabenstellung formuliert. Entsprechend der Logik kompetenzorientierter Aufgabenstellungen werden anschließend Arbeitsschritte (Teilaufgaben) zur Anbahnung der Tätigkeit im Sinne der Zielaufgabenstellung formuliert, mit denen eine Lernprogression möglich werden soll (Hartung, 2016; Heuer, 2010).

Da der De-Konstruktionskompetenzerwerb des/der Schülers/-in ausschließlich an historischen Medien möglich ist, sei an dieser Stelle angemerkt, dass Medien in dieser Arbeit in einer weiten begrifflichen Fassung als «alles (...), was primäre oder sekundäre Aussagen über Geschichte beinhaltet» (Pandel & Schneider, 2010, S. 7), definiert wird. Medien prägen durch ihre medienspezifischen Eigenschaften die historischen Sinnbildungsprozesse, sodass gerade die Progressionsraster medienspezifisch gestaltet werden müssen (Hodel, 2014, S. 155).

Methodisches Vorgehen zur Datenerhebung und -analyse

Im Sommer 2016 wurden die Teilkompetenzen der De-Konstruktionskompetenz in Tätigkeiten aufgeschlüsselt und sie evozierende Zielaufgabenstellungen formuliert. Anschließend wurde untersucht, welche Arbeitsschritte zum Erreichen der Zielaufgabe nötig sind und diese entsprechend aufgeschlüsselt und operationalisiert. Die so entstandenen Progressionsraster zur De-Konstruktion ausgewählter Medien historischen Lernens wurden und werden fortlau-

fund (angehenden) Geschichtslehrer/-innen als Instrument der Unterrichtsplanung und zur Leistungsdiagnose vorgestellt, um erste Rückmeldungen zur Praxistauglichkeit zu erhalten.

Als Pilot wurden im Dezember 2016 und werden im April 2017 verschiedene Aufgabenstellungen des Progressionsraster zur De-Konstruktion von Geschichtskarten an Schüler/-innen dreier 6. Klassen getestet. So soll mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse die Validität und Messbarkeit der formulierten Arbeitsaufträge geprüft und «benchmarks» zur objektiven und reliablen Messung der Tätigkeiten ermittelt werden. Die Analyse wird von zwei Prüfern durchgeführt, um die Reliabilität der Einstufungen prüfen zu können. Es handelt sich um eine Stichprobe von 63 Schüler/-innen.

Hierbei konnte festgestellt werden, dass lediglich eine Schülerin bei einer Aufgabe keine Beantwortung im Sinne der Tätigkeitsbeschreibung vornahm. Bei der Diagnose, ob die geforderten Tätigkeiten vollständig, unvollständig oder durchweg falsch ausgeführt wurden, wurde keine Abweichung unter 0.71 erreicht. Zwischen einer vollständigen Übereinstimmungen der Diagnoseeinstufungen und dem eben benannten Wert fand jedoch eine relativ große Schwankung der Reliabilitätswerte statt, die in erster Linie auf den ungenauen Erwartungshorizont zurückzuführen waren.

Mit Beginn des Schuljahres 2017/18 ist eine Interventionsstudie geplant, bei der der Kompetenzerwerb von Schüler/-innen gemessen werden soll.

Perspektive

Mit den Progressionsrastern können für die Definition und Anbahnung von historischen (Teil-)Kompetenzen wichtige Kenntnisse erlangt und diese auf andere Medien bzw. Teilkompetenzen angewendet werden.

Das Progressionsraster für die Analyse von Karten, Bildern und Texten kann anschließend als Instrument für die Planung und Messung des Kompetenzerwerbs bei Schüler/-innen genutzt und mittels Interventionsstudien fachdidaktisch begleitet werden. Davon ausgehend lässt sich erheben, welche Kompetenzniveaus in den verschiedenen Jahrgangsstufen mehrheitlich erreicht und zukünftig Kompetenzerwerbsstandards in Rahmenplänen formuliert werden. Zudem erhalten Geschichtslehrer/-innen ein Instrument für die Messung der Schülerniveaus, einer darauf aufbauenden Planung der weiteren Kompetenzanbahnung und Hilfen für die Formulierung kompetenzorientierter Erfolgskontrollen.

Literatur

Bernhardt, Markus (2011). Die visuelle Wahrnehmung des Historischen. Zur theoretischen und empirischen Begründung einer Wahrnehmungskompetenz. In Michele Barricelli Axel Becker & Christian Heuer (Hrsg.), *Jede Gegenwart hat ihre Gründe* (S. 153–163). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Hartmann, Ulrike (2008). *Perspektivenübernahme als eine Kompetenz historischen Verstehens* (Dissertation). Georg-August-Universität, Göttingen. Aberufen von <https://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/11858/00-1735-0000-0006-AD13-2/hartmann.pdf?sequence=1>.
- Hartmann, Ulrike, Martens, Matthias & Sauer, Michael (2007). Von Kompetenzmodellen zur empirischen Erforschung von Schülerkompetenzen—das Beispiel historische Perspektivenübernahme. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 6, 125–147.
- Hartung, Olaf (2016). Generische Lernaufgaben im Geschichtsunterricht. In Hilke Günther-Arndt & Bernd Schönemann (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte* (S. 187–198). Berlin/Münster: Lit.
- Hartung, Olaf (2013). *Geschichte schreiben lernen. Empirische Erkundungen zum konzeptuellen Schreiben im Geschichtsunterricht*. Berlin: Lit.
- Heuer, Christian (2010). Für eine neue Aufgabenkultur. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 9, 79–97.
- Hodel, Jan (2016). Geschichte – Medien – Suche. In Hilke Günther-Arndt & Bernd Schönemann (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte* (S. 153–168). Berlin/Münster: Lit.
- Körper, Andreas (2009). Lernprogression. In Ulrich Mayer (Hrsg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik* (2. Aufl., S. 131–132). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Körper, Andreas (2008). Sind Kompetenzen historischen Denkens messbar? In Volker Frederking (Hrsg.), *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik* (S. 65–84). Baltmannsweiler: Schneider.
- Köster, Manuel & Thünemann, Holger (2015). Geschichtsdidaktische Empirie im Schatten von PISA. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 2, 34–55.
- Kühberger, Christoph (Hrsg.) (2013). *Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel «Spielfilm»*. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise. Innsbruck: Studienverlag.
- Lange, Kristina (2011). *Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit historischen Bildquellen? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lern-Forschung*. Berlin: Lit.
- Nitsche, Martin & Waldis, Monika (2016). Narrative Kompetenz von Studierenden erfassen—zur Erprobung formativer und summativer Vorgehensweisen im Fach Geschichte. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 1, 17–35.
- Pandel, Hans-Jürgen & Schneider, Gerhard (2010). Einleitung. In Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (6. Aufl., S. 7–14) Schwalbach/Ts.
- Stoel, Gerhard L., van Drie, Jannet P. & van Boxtel, Carla A. M. (2016). The Effects of Explicit Teaching of Strategies, Second-Order Concepts, and Epistemological Underpinnings on Students' Ability to Reason Causally in History. *Journal of Educational Psychology*, 6, 321–337. <https://dx.doi.org/10.1037/edu0000143>.

- Trautwein, Ulrich, Bertram, Christiane, von Borries, Bodo, Körber, Andreas, Schreiber, Waltraud, Schwan, Stephan, ... Zuckowski, Andreas (2016). Entwicklung und Validierung eines historischen Kompetenztests zum Einsatz in Large-Scale-Assessments (HiTCH). In BMBF (Hrsg.), *Forschungsvorhaben in Anknüpfung an Large-Scale-Assessments* (S. 97–120). Berlin: BMBF. Abgerufen von https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_44.pdf#page=99
- Wehen, Britta (2016). Macht das Sinn? Historische Erzählungen von Schüler/-innen vor und nach einer Spielfilmanalyse. In Martin Nitsche & Martin Buchsteiner (Hrsg.), *Historisches Erzählen und Lernen* (S. 123–157). Wiesbaden: Springer VS.