

Regula Argast, Nadine Ritzer, Anja Koszuta, Tobias Lüthi,
Pädagogische Hochschule Bern

Geschichte kompetenzorientiert unterrichten – Fallanalysen zum Planungs- und Unterrichtshandeln von Berner Geschichtslehrpersonen der Sekundarstufe I

Abstract

The article presents the results of the research project «Teaching History in a Competency-Oriented Way», which was conducted at the PHBern from 2020-2023. It asked whether Bernese history teachers at secondary level I plan and conduct their lessons in a competence-oriented way against the background of the introduction of Curriculum 21, what knowledge they express about this and what beliefs they articulate. The article describes the analytical framework and the research design, outlines an initial typology and a case study, and discusses the results presented.

Keywords

Professionalism of history teachers, History education, Competence orientation, Career phases, Case study, Typology

Die Einführung des Lehrplans 21 wird 2023 in den mehrsprachigen und Deutschschweizer Kantonen abgeschlossen.¹ Auch die Pädagogischen Hochschulen haben ihre Studiengänge angepasst und Weiterbildungsangebote lanciert. Der Einführung vorangegangen waren Debatten über Studentafeln, die Zusammenlegung etablierter Fächer und insbesondere den Paradigmenwechsel von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung im Nachvollzug der bildungspolitischen Wende seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000.² Wie sich Schweizer Lehrpersonen seit der Einführung des Lehrplans 21 zum Postulat der Kompetenzorientierung verhalten, ist allerdings kaum bekannt. Dieses Erkenntnisinteresse leitete unser Forschungsprojekt «*Geschichte kompetenzorientiert unterrichten*», das wir von 2020 bis 2023 an der PHBern durchführten.³ Es fragte danach, ob Berner Geschichtslehrpersonen der Sekundarstufe I in der Einführungsphase des Lehrplans 21 ihren Unterricht kompetenzorientiert planen und durchführen, welches pädagogisch-psychologische und fachdidaktische Wissen sie beim Nachdenken über ihren Geschichtsunterricht formulieren, welche lehr-lerntheoretischen Beliefs⁴ sie artikulieren und

ARGAST Regula, RITZER Nadine, KOSZUTA Anja, LÜTHI Tobias, «Geschichte kompetenzorientiert unterrichten – Fallanalysen zum Planungs- und Unterrichtshandeln von Berner Geschichtslehrpersonen der Sekundarstufe I», in *Didactica Historica* 9/2023, S. 53-63.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2023.009.01.55

¹ EDK, *Beschlusslage Einführung Lehrplan 21*, 2019. https://www.lehrplan21.ch/sites/default/files/Abschluss%20Einf%C3%BChrung%20LP21_2019-05-20.pdf, konsultiert am 26.04.2022.

² EDK, *Kritikpunkte*. <https://lehrplan21.ch/kritikpunkte>, konsultiert am 26.04.2022.

³ Wir danken Martin Nitsche, Mario Resch, Jan Scheller, Manfred Seidenfuss, Julia Thyroff und Monika Waldis für ihre wertvolle Unterstützung und den wissenschaftlichen Austausch. Weiter danken wir Luca Borrer, Wouter van Minnen und Vera Wicki, die das Projekt während ihres FEE-Praktikums der Pädagogischen Hochschule Bern unterstützt haben.

⁴ Zur fachspezifischen Konzeption von lehr-lerntheoretischen Beliefs vgl. NITSCHKE Martin, *Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie*, Bern, hep, 2019.

ob Unterschiede zwischen Berufseinsteigenden, die auf der Grundlage des Kompetenzparadigmas ausgebildet wurden, und erfahrenen Lehrpersonen auszumachen sind. Ziel des Projekts war es, unterschiedliche Typen des Planungs- und Unterrichtshandelns hinsichtlich der Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht zu profilieren, Thesen zum Einflussfaktor «Berufsphase» aufzustellen sowie mögliche Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung zu diskutieren.

Die Studie setzte methodisch auf Fallstudien von zwölf Berner Geschichtslehrpersonen und ein qualitatives, typologisierendes Analyseverfahren nach Kuckartz.⁵ Im Sinne einer Methodentriangulation gelangten Befragungsverfahren, Unterrichtsbeobachtungen und Dokumentenanalysen zum Einsatz.⁶ Als Grundlage für unser Analyseraster diente uns das «Heidelberger Geschichtslehrerkompetenzmodell» von Heuer, Resch und Seidenfuss, das wir an unsere Forschungsfragen anpassten.⁷ Im Folgenden stellen wir das Projekt in den Forschungszusammenhang, beschreiben Analyseraster und Untersuchungsdesign, skizzieren eine erste Typenbildung und ein Fallbeispiel und diskutieren die dargelegten Ergebnisse.

Merkmale von kompetenzorientiertem Geschichtsunterricht

Zu Beginn des Projekts galt es, Kriterien für einen (Geschichts-)Unterricht zu bestimmen, der den Fokus auf die Herausbildung und Entwicklung von Kompetenzen legt, verstanden als Verbindung von Wissen und Können.⁸ Dabei war als Erstes

zu berücksichtigen, dass für einen kompetenzorientierten Unterricht die konstruktivistisch orientierte Lerntheorie leitend ist. Im Kern besage diese, «dass die Schülerinnen und Schüler die Akteure ihrer eigenen Lernprozesse sind und dass die Präkonzepte sowie die in den Unterricht mitgebrachten Denk- und Handlungsweisen der Lernenden die wichtigsten Faktoren für den Aufbau und für die Integration neuen Wissens darstellen». Lernen meint danach «eine Entwicklung und nachhaltige Veränderung persönlicher Vorstellungen und Konzepte».⁹

Zur Frage, wie ein solches Lernen in der Schule ermöglicht werden kann, hat die lehr-lernzentrierte Unterrichtsforschung drei Qualitätsmerkmale von Unterricht ermittelt, die als besonders lernwirksam gelten und zur unterrichtlichen «Tiefenstruktur» gezählt werden: *Erstens* die kognitive Aktivierung der Lernenden durch kompetenzfördernde Lernaufgaben, *zweitens* die konstruktive Unterstützung von Lernprozessen (z.B. durch formatives Feedback, strukturierende Massnahmen, motivierende und methodisch-didaktische Lernprozessunterstützung) sowie *drittens* die Strukturiertheit und inhaltliche Klarheit von Unterricht, um die Lernzeit effizient zu nutzen.¹⁰ Diesen Elementen ist gemein, dass sie sich auf die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen den Lernenden und dem Lerninhalt sowie zwischen den Lernenden selbst beziehen, dass sie mehrheitlich fachspezifisch ausgerichtet sind und im Vergleich zur unterrichtlichen Sichtstruktur wie Unterrichtsmethoden oder Sozialformen als lernwirksamer gelten.¹¹

Um dem konstruktivistischen Lehr-Lernverständnis gerecht zu werden, hat sich in den NMG-Didaktiken (Natur, Mensch, Gesellschaft) das Modell der «didaktischen Rekonstruktion» etabliert.¹² Danach sollen bei der Planung und

⁵ KUCKARTZ Udo, *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim Basel, Beltz Juventa, 2018.

⁶ FLICK Uwe, *Triangulation. Eine Einführung*, Wiesbaden, VS Verlag, 2011.

⁷ HEUER Christian, RESCH Mario, SEIDENFUSS Manfred, «Geschichtslehrerkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch», *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, Nr. 8, 2017, S. 158-176, S. 162.

⁸ Zum Kompetenzbegriff der schweizerischen Bildungspolitik: D-EDK (Hrsg.), *Lehrplan 21. Grundlagen*, Luzern, 2014, bereinigte Fassung vom 29.2.2016, S. 5-11. URL: https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_Grundlagen.pdf, konsultiert am 26.06.2022; vgl. WEINERT Franz Emanuel, «A concept of competence: A conceptual clarification», in RYCHEN Dominique Simone, SALGANIK Laura Hersh (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies*, Seattle, Hogrefe und Huber, 2007, S. 45-46, S. 49.

⁹ KALCSICS Katharina, WILHELM Markus, *Lernwelten. Natur – Mensch – Gesellschaft. Studienbuch*, Bern, Schulverlag plus AG, 2017, S. 49, S. 44.

¹⁰ SCHREIBER Waltraud, «Implementation der Kompetenzmodelle in der Praxis», in WEISSENO Georg, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*, Wiesbaden, Springer VS, 2022, S. 123-135, S. 131; KALCSICS Katharina, WILHELM Markus, *Lernwelten ...*, S. 53.

¹¹ SCHREIBER Waltraud, «Implementation...», S. 131; KALCSICS Katharina, WILHELM Markus, *Lernwelten...*, S. 53.

¹² KALCSICS Katharina, WILHELM Markus, *Lernwelten ...*, S. 70-80; KATTMANN Ulrich, DUIT Reinders, GROPENGIESSER Harald, KOMOREK Michael, «Modell der Didaktischen Rekonstruktion



Abbildung 1. Unterrichtsbeobachtung aus dem Forschungsprojekt «Geschichte kompetenzorientiert unterrichten».

Durchführung von Unterricht die vorunterrichtlichen Vorstellungen der Schüler*innen mit den «fachlich geklärten Vorstellungen systematisch» in Beziehung gesetzt werden.¹³ Darüber hinaus entwickelte die Geschichtsdidaktik Kompetenzmodelle, die sich im deutschsprachigen Raum «mehr oder minder auf einen idealtypischen historischen Denkkakt» beziehen, der aus folgenden Elementen besteht: «Historische Frage, Sachanalyse, Sachurteil, Werturteil».¹⁴ Ein kompetenzfördernder Geschichtsunterricht, so der breite Konsens, adressiert demzufolge unterscheidbare Kompetenzen, die wie etwa im «FUER-Modell» als historische Frage-, Methoden-, Sach- und Orientierungskompetenz bezeichnet werden.¹⁵

– Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung», *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, Nr. 3, 1997, S. 3-18.

¹³ REINFRIED Sibylle, MATHIS Christian, KATTMANN Ulrich, «Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht», *Beiträge zur Lehrerbildung*, Nr. 27, 2009, 3, S. 404-414, S. 405.

¹⁴ LANGE Kristina, «Was heisst kompetenzorientierter Geschichtsunterricht? Grundsätzliche Überlegungen aus unterrichtspragmatischer Sicht und empirische Befunde zur Lernstands- und Lernprozessdiagnostik», in HANDRO Saskia, SCHÖNEMANN Bernd (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen? Weisse Flecken der Kompetenzdebatte*, Berlin, LIT, 2016, S. 125-138, S. 126.

¹⁵ SCHREIBER Waltraud, «Historische Kompetenzen in Theorie, Empirie und Pragmatik», in HASBERG Wolfgang, THÜNEMANN Holger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2016, S. 115-129. KÖRBER Andreas, SCHREIBER Waltraud, SCHÖNER Alexander (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens:*

Professionelle Handlungskompetenz: Modelle und Analysekategorien

Im Anschluss an die theoretisch fundierte Ermittlung von Merkmalen eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts stellte sich die Frage, welche Kompetenzen Geschichtslehrpersonen ausbilden müssen, um den Unterricht entsprechend planen und durchführen zu können. Dabei bezogen wir uns, wie oben erwähnt, auf das Heidelberger «Geschichtslehrerkompetenzmodell» von Heuer, Resch und Seidenfuss (Abb. 2). Wie das Modell der «professionellen Handlungskompetenz» von Lehrpersonen nach Baumert und Kunter geht es von vier übergeordneten «Kompetenzaspekten» aus.¹⁶ Dabei hebt es das Professionswissen als besonders bedeutsam hervor und profiliert die untergeordneten «Wissensbereiche» teilweise geschichtsdidaktisch. Darüber hinaus definieren die Autoren sogenannte «Konstruktfacetten», die aus den einzelnen Wissensbereichen abgeleitet werden

ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried, Ars una, 2007.

¹⁶ BAUMERT Jürgen, KUNTER Mareike, «Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften», *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Nr. 9, 2006, S. 469-502, 482.



Abbildung 2. Modell professioneller Kompetenz von Geschichtslehrpersonen (Heidelberger Geschichtslehrerkompetenzmodell). © Heuer, Resch und Seidenfuss, 2017.

und sich als Könnensaspekte von Geschichtslehrpersonen im Unterricht zeigen.¹⁷ Gestützt auf die oben dargelegten theoretischen Grundlagen und das Heidelberger Modell haben wir ein Analyseraster hergeleitet (Abb. 3), mit dem wir die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen hinsichtlich der Kompetenzorientierung fass- und sichtbar machen wollten. Dabei definierten wir die genannten Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele in Anlehnung an Nitsche als lehr-lerntheoretische Beliefs, von denen teils angenommen wird, dass sie Lehr-Lernprozesse steuern.¹⁸ Weiter fokussierten

wir mit dem Raster auf das geschichtsdidaktische Wissen, das sich nachweislich positiv auf die kognitive Aktivierung von Lernenden auswirkt und von uns wiederum auf die Kompetenzorientierung zugespitzt wurde.¹⁹ Dazu zählten wir das Wissen zu geschichtsspezifischen Kompetenzmodellen und historischen Kompetenzen. Die didaktische Rekonstruktion, die, wie oben erwähnt, auf eine Passung zwischen den Kompetenzen der Lernenden und den Kompetenzansprüchen des Fachs abzielt, wurde im Heidelberger Modell nicht ausgewiesen. Aufgrund der Bedeutung der didaktischen Rekonstruktion für die Modellierung eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts haben wir diesen Aspekt aber in unser Raster aufgenommen und zählen ihn zum

¹⁷ HEUER Christian, RESCH Mario, SEIDENFUSS Manfred, «Geschichtslehrerkompetenzen?..», S. 162.

¹⁸ Deren Relevanz für die Unterrichtspraxis ist umstritten: NITSCHÉ Martin, *Beliefs...*, S. 14-17, S. 112-114, S. 268-273, S. 288; KIPMAN Ulrike, KÜHBERGER Christoph, *Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuchs. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern*, Wiesbaden, Springer VS, 2020, S. 88-107; NITSCHÉ Martin, WALDIS Monika, «Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs von Deutschschweizer und deutschen Geschichtslehrerstudierenden. Erste Ergebnisse quantitativer Erhebungen», in WALDIS Monika, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.),

Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 15» Bern, hep, 2017, S. 150-163.

¹⁹ KUNTER Mareike, BAUMERT Jürgen, BLUM Werner, KLUSMANN Uta, KRAUSS Stefan, NEUBRAND Michael (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster, New York, Waxmann, 2011.

	Kompetenzaspekt: Überzeugungen, Werthaltungen, Ziele (lehr- lerntheoretische Beliefs)	Kompetenzaspekt: Professionswissen																				
		Kompetenzbereich		Konstruktfacetten (Könnensaspekte)																		
		päd.-psych. Wissen bzgl. Kompetenz- orientierung	geschichts- didaktisches Wissen bzgl. Kompetenz- orientierung																			
Lehrpersonen	Kompetenzorientierung bejahend	Konstruktivistisches Lehr- Lernverständnis	Wissen zur didaktischen Rekonstruktion des Lerngegenstandes	Wissen zu historischen Kompetenzmodellen und historischen Kompetenzen	Kompetenzstand der Lernenden diagnostizieren können	Quellen und Darstellungen begründet zusammenstellen können	Kompetenzfördernde Aufgaben formulieren können	Kompetenzförderndes Unterrichtsgespräch führen können	Kompetenzförderndes Feedback geben können	Leitfrage und Thema formulieren können	Unerreicht über historische Sachverhalte diskursiv gestalten können	Metakognition als Merkmal historischen Denkens anleiten können										
													deutlich erkennbar									
													teilweise erkennbar									
nicht erkennbar																						

Abbildung 3. Analyseraster zur professionellen Handlungskompetenz von Geschichtslehrpersonen hinsichtlich der Kompetenzorientierung von Regula Argast und Nadine Ritzer in Anlehnung an das Heidelberger Modell (Heuer, Resch und Seidenfuss, 2017).

«pädagogisch-psychologischen Wissen», genauer: zum «*Konzeptions- und Planungswissen*». Schliesslich bildeten die «Konstruktfacetten», die in Abbildung 3 einzeln dargestellt sind, den Kern der Untersuchung.²⁰ Zu den Konstruktfacetten bestimmten wir mehrere Codes, zur Facette «*kompetenzfördernde Aufgaben formulieren können*» zum Beispiel: Strukturiertheit der Aufgabe, Niveauregulierung, Einbezug historischer Quellen und Darstellungen, Perspektivenübernahme und Multiperspektivität, Adressierung historischer Kompetenzen, Funktionen im Lernprozess (explorieren, erarbeiten, vertiefen, übertragen), Verwendung von Operatoren für die Auftragserteilung etc.

Datenerhebung, Fallanalysen und Typenbildung

Die Studie setzte, wie oben erwähnt, methodisch auf Fallstudien und ein qualitatives, typologisches Analyseverfahren nach Kuckartz, bei dem im Sinne einer Methodentriangulation Befragungs- und Beobachtungsverfahren sowie Dokumentenanalysen zum Einsatz kamen. Folgende Daten wurden erhoben: *Planungsdokumente*: Die Lehrpersonen stellten uns eine Grobplanung zu einer thematisch beliebigen Unterrichtseinheit in Geschichte (8-12 Lektionen) und eine Feinplanung zur besuchten Lektion inklusive Lehrmittelseiten, Arbeitsblätter, historischen Quellen, Darstellungen etc. zur Verfügung.²¹ *Unterrichtsvideos*: Mittels

teilnehmender Unterrichtsbeobachtung und Videoaufzeichnungen erfassten wir die beobachtbaren Konstruktfacetten.²² *Interviews*: Mit jeder Lehrperson führten wir vor und nach der Besuchslektion ein halbstrukturiertes Leitfadenterview.

Die transkribierten Daten kodierten wir mit der Software MAXQDA entlang der in Abbildung 3 dargelegten Kategorien. Die ursprünglich deduktiv gewählten Kategorien wurden in teaminternen Kodierworkshops induktiv ausdifferenziert. Das Kernstück der Studie bildeten die Einzelfallanalysen.²³ Die Stichprobe umfasste zwölf Geschichtslehrpersonen der Sekundarstufe I. Davon waren sechs Berufseinsteigende (1.-3. Berufsjahr), die die Pädagogische Hochschule Bern absolviert und während des Studiums Konzepte der Kompetenzorientierung und historische Kompetenzmodelle kennengelernt hatten. Hinzu kamen sechs erfahrene Lehrpersonen mit 4 bis 25 Jahren Unterrichtserfahrung, die für die Pädagogische Hochschule Bern als Praxislehrpersonen arbeiten.²⁴ Die Berufseinsteigenden wurden direkt angefragt, die erfahrenen Lehrpersonen konnten durch eine offene Ausschreibung gewonnen werden. Die Fallzahl (n=12) und die Positivauswahl stellen keine Grundlage für verallgemeinerbare Aussagen dar. Auf der Basis der qualitativen Inhaltsanalyse entlang unseres Analyserasters haben wir jedoch den Versuch unternommen, mögliche Typen des Planungs- und Unterrichtshandelns hinsichtlich der Kompetenzorientierung zu skizzieren. Zu diesem Zweck suchten wir nach Mustern, die sich aus den Einzelfallanalysen ergaben.²⁵

Typenbildung

Insgesamt zeichneten sich vier Typen des Planungs- und Unterrichtshandelns von Geschichtslehrpersonen hinsichtlich der Kompetenzorientierung ab,

²⁰ Vgl. zu einzelnen Konstruktfacetten THÜNEMANN Holger, «Historische Lernaufgaben – Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven», *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Nr. 12, 2013, S. 141-155; RESCH Mario, HEUER Christian, «Fachwissen und geschichtsdidaktisches Wissen und Können bei Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zu Beginn der zweiten Ausbildungsphase», in WALDIS Monika, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 17»*, Bern, hep, 2019, S. 107-118; ZÜLSDORF-KERSTING Meik, PRAETORIUS Anna-Katharina, «Geschichtsunterricht zuverlässig beurteilen. Vorstellung eines Beobachtungsinstruments zur Bestimmung von metakognitiv-diskursiver Unterrichtsqualität», *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Nr. 16, 2017, S. 250-257; RESCH Mario, KANERT Georg, «Erfassung geschichtsdidaktischer Wissensstrukturen von Geschichtslehrkräften anhand eines vignettengestützten Testverfahrens», *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Nr. 13, 2014, S. 15-31.

²¹ Vgl. dazu: HEUER Christian, *Kompetenzorientierte Planungsmodelle für den Geschichtsunterricht*, in WEISSENO Georg, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*, Wiesbaden, Springer VS, 2022, S. 173-186.

²² SEIDEL Tina, THIEL Felicitas, *videobasierte Unterrichtsforschung. Analysen von Unterrichtsqualität, Gestaltung von Lerngelegenheiten und Messung professionellen Wissens*, Wiesbaden, Springer VS, 2017.

²³ KUCKARTZ Udo, *Qualitative...*, S. 97-121.

²⁴ Vgl. zu den Berufsphasen: HUBERMANN Michael, «Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung», in TERHART Ewald (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf*, Köln und Wien, Böhlau, 1991, S. 249-267.

²⁵ KUCKARTZ Udo, *Qualitative...*, S. 143-161.

	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4
Kompetenzorientierung bejahend	teilweise erkennbar	teilweise oder deutlich erkennbar	deutlich erkennbar	deutlich erkennbar
Konstruktivistisches Lehr-Lernverständnis	teilweise erkennbar	deutlich erkennbar	deutlich erkennbar	deutlich erkennbar
Wissen zur didaktischen Rekonstruktion	nicht oder teilweise erkennbar	deutlich erkennbar	teilweise oder deutlich erkennbar	deutlich erkennbar
Wissen zu historischen Kompetenzmodellen und Kompetenzen	nicht erkennbar	deutlich erkennbar	nicht erkennbar	deutlich erkennbar
Konstruktfacetten	nicht oder teilweise beobachtbar	nicht oder teilweise beobachtbar	teilweise oder deutlich beobachtbar	deutlich beobachtbar
Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase	1	3	-	2
Lehrpersonen in der mittleren und späten Berufsphase	3	-	3	-

Abbildung 4. Überblick über vier Typen des Unterrichts- und Planungshandelns hinsichtlich eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts.

die wir allerdings noch nicht systematisch nach einzelnen Konstruktfacetten differenzierten. Die Tabelle in Abbildung 4 zeigt eine Synopse der ersten Typenbildung. Im Folgenden veranschaulichen wir anhand eines Fallbeispiels den Typ 3, dem wir drei erfahrene Lehrpersonen zuordnen konnten.

Ein Fallbeispiel

Die Geschichtslehrperson unterrichtete zum Zeitpunkt der Datenerhebung seit fünf Jahren und hat an der Pädagogischen Hochschule Bern studiert. Die beobachtete Lektion fand in einer achten Klasse statt (Sekundarniveau).

Die Lehrperson liess im Interview ein ausgeprägt konstruktivistisches Lehr-Lernverständnis erkennen. So lege sie Wert auf individuelle und kooperative Lernwege (z.B. über Zusatzaufgaben, die die Interessen der Lernenden berücksichtigen), auf die kognitive Aktivierung der Lernenden sowie auf formative Rückmeldungen. Eine gute Lernaufgabe bestehe darin, dass sich Schüler*innen Gedanken dazu machen müssten, warum ein historisches Ereignis geschehen sei, was das Ereignis in der

Vergangenheit bedeutet habe und welche Bedeutung es für die Gegenwart besitze. Auch die Einbindung historischer Quellen, Klassengespräche zu offenen oder weiterführenden Fragen oder zu Fragen mit Bezug zur Gegenwart seien wichtig. Die Lehrperson liess kein Wissen über historische Kompetenzmodelle erkennen und konnte allein die narrative Kompetenz benennen. Im Interview gab sie an: *«Ich habe sicher Kompetenzmodelle auch schon angeschaut. [...] [Wir] machen es eigentlich mehr intuitiv oder direkt vom Lehrplan her. Also angeschaut, ich könnte sie jetzt nicht mehr benennen.»*²⁶

Die Aussage bildet Erkenntnisse aus der Professionalisierungsforschung ab, hier zum *«internalisierten Handlungswissen»* erfahrener Lehrpersonen. So hält Košinár unter Bezugnahme auf das *«Anfänger-Experten-Modell»* von Dreyfuss und Dreyfuss (1987) fest, dass sich Wissen grundsätzlich *«vom knowing-that zum knowing-how entwickelt. Orientierungs- und Überblickswissen (explizites Wissen) wandelt [sic] sich zu einem erfahrungsbasierten*

²⁶ LP12, Vorinterview, Abschnitt 27.

fachsystematischen Vertiefungswissen (implizites Wissen). In diesem Prozess wird Wissen neu organisiert, sodass es Expert/innen schwerfällt, ihr Wissen zu benennen.»²⁷ Da die Lehrperson erst im fünften Berufsjahr stand und in ihrer Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Bern mit historischen Kompetenzmodellen in Berührung gekommen war, gehen wir davon aus, dass sie dazu tatsächlich über ein implizites Wissen verfügt, dem ursprünglich ein explizites Wissen zugrunde lag. Bei den anderen erfahrenen Lehrpersonen, die bereits länger als fünf Jahre unterrichtet haben (8 und 25 Jahre), nehmen wir jedoch an, dass sie in ihrer Ausbildung nicht mit dem Kompetenzparadigma konfrontiert worden sind. Diese Annahme wird dadurch gestützt, dass bei ihnen die Konstruktfacetten weniger deutlich beobachtbar waren.

In der erfassten Lektion waren verschiedene Konstruktfacetten deutlich beobachtbar. Die Lehrperson startete die Einzellektion zu den «*Goldenen Zwanzigerjahren*» mit einem kurzen Rückblick über die bereits behandelten Themen und zeigte zum Einstieg ein 2 Minuten langes Filmdokument mit dem Titel «*Charleston Party 1926*». Im Anschluss daran fragte sie ins Plenum: «*Welche Menschen sind im Film dargestellt? Was tun sie? Wie wirken sie auf euch?*»²⁸ Verschiedene Schüler*innen meldeten sich spontan und äusserten ihre Eindrücke, spekulierten über die Zeit, in der die Aufnahmen entstanden sein könnten, und äusserten bereits vorhandenes Wissen. Aus den Redebeiträgen der Lernenden leitete die Lehrperson das Thema der Lektion und die historischen Leitfragen der Stunde ab: «*Was macht diese Goldenen Zwanzigerjahre aus oder wieso wurde später häufig diese Zeit [...] als Goldene Zwanziger bezeichnet?*»²⁹

Im Hauptteil der Lektion beschäftigten sich die Schüler*innen kooperativ mit einer Lernaufgabe zur unterschiedlichen Lebensrealität von Menschen im Berlin der «*Goldenen Zwanziger*» und zur kritischen Betrachtung dieses Zeitbegriffs.³⁰ Zu diesem

Zweck schauten die Schüler*innen zuerst das Video «*Die 1920er Jahre – Armut und Reichtum dicht beieinander*» von Planet Wissen. Es handelte sich dabei um eine geschichtskulturelle Darstellung, in die historische Filmdokumente integriert sind und die den Zuschauenden die unterschiedlichen Lebenswelten des Stummfilmstars Pola Negri und des kommunistischen Politikers Hans Beimler näherbringt. Die multiperspektivische Darstellungsweise wurde von der Lehrperson mit der Lernaufgabe bewusst angesprochen. Ausserdem adressierte die Lernaufgabe die Methoden- und Sachkompetenz, die geschichtskulturelle Kompetenz und in Teilen die historische Orientierungskompetenz. Eine Zusatzaufgabe ermöglichte es interessierten Schüler*innen, sich mit einer angeleiteten Recherche in die Thematik zu vertiefen. Während dieser Unterrichtsphase bot die Lehrperson einzelnen Schüler*innen im Gespräch konstruktive Unterstützung durch weiterführende Fragen und Hinweise und klärte gemeinsam mit einem Schüler die von ihm gestellte Frage, ob der Film aus Originalaufnahmen bestehe (die in Farbe gehaltenen Aufnahmen zeigten von Schauspieler*innen nachgespielte Szenen, während die Schwarz-Weiss-Aufnahmen Filmdokumente waren). Im Plenum besprach die Lehrperson zusammen mit den Schüler*innen die Aufgaben und liess sie das Gelernte mit einer Mind-Map sichern.

Ergebnisse und Diskussion

Bei unserer Typenbildung fiel zunächst auf, dass alle Lehrpersonen die Kompetenzorientierung bejahten und ein konstruktivistisches Lehr-Lernverständnis zum Ausdruck brachten.³¹ Acht

in der Tabelle Merkmale und Typisches für ihr Leben. 2a) Für welche der beiden Personen passt der Begriff «Goldene 20er» besser? Begründe! 2b) Wie würde die andere Person diese Zeit beschreiben? Suche einen möglichen Namen. 3) Wie beurteilst du den Begriff «Goldene 20er-Jahre»? Passt dieser Titel deiner Meinung nach gut oder eher nicht? Bereite dich vor, deine Meinung in der Klasse zu vertreten. Erweitert: Öffne im Classroom das PDF-Dokument und informiere dich über Errungenschaften in den Zwanzigerjahren. Notiere Beispiele.»

³¹ Vgl. zu den Einstellungen österreichischer Geschichtslehrpersonen zur fachspezifischen Kompetenzorientierung: KIPMAN Ulrike, KÜHBERGER Christoph, *Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuchs. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern*, Wiesbaden, Springer VS, 2020, S. 84-131.

²⁷ KOŠINÁR Julia, *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung: Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*, Opladen, Budrich, 2014, S. 70-72.

²⁸ LP12, Lektion, Abschnitt 1.

²⁹ LP12, Lektion, Abschnitt 11.

³⁰ Die Aufgaben lauteten: «1) Im Filmausschnitt wird die Lebenswelt von Pola Negri und Hans Beimler dargestellt. Sammle

Lehrpersonen äusserten dies deutlich und vier Lehrpersonen teilweise. Wir nehmen daher an, dass die Beliefs auch dem hegemonialen Diskurs der Kompetenzorientierung und des Konstruktivismus geschuldet sind. Für die Beobachtbarkeit der Konstruktfacetten besaßen die beiden Beliefs im Rahmen unserer Untersuchung daher nur insofern einen Aussagewert, als dass in den vier Fällen, in denen sie lediglich in Teilen erkennbar waren, sich die Konstruktfacetten nicht oder nur teilweise beobachten liessen. Umgekehrt bildeten die Beliefs, auch wenn sie deutlich erkennbar waren, keine Garantie dafür, dass damit entsprechende Konstruktfacetten einhergingen. So waren Konstruktfacetten nur bei drei Lehrpersonen deutlich (zwei Berufseinsteigende, eine erfahrene Lehrperson) und bei vier Lehrpersonen teilweise (zwei Berufseinsteigende, zwei erfahrene Lehrpersonen) beobachtbar.

Weiter fällt auf, dass sich das Unterrichts- und Planungshandeln von Berufseinsteigenden den Typen 1, 2 und 4 zuordnen liess, während sich erfahrende Lehrpersonen nur bei den Typen 1 und 3 fanden. Typ 1 verdeutlicht im Vergleich mit den Typen 3 und 4 die obenstehende Aussage, dass sich die Konstruktfacetten nicht oder nur teilweise beobachten liessen, wenn die lehr-lerntheoretischen Beliefs zur Kompetenzorientierung und zum Konstruktivismus nur teilweise erkennbar waren. Darüber hinaus war in diesen Fällen auch das Wissen zur didaktischen Rekonstruktion und zu historischen Kompetenzmodellen und Kompetenzen nicht oder nur teilweise erkennbar. Auch wenn die lehr-lerntheoretischen Beliefs keine Garantie für das Vorhandensein entsprechender Konstruktfacetten darstellen (wie dies insbesondere Typ 2 zeigte), scheinen diese umgekehrt eine Bedingung für die Beobachtbarkeit der Konstruktfacetten zu bilden.

Ein klares Bild zeigte Typ 2, bei dem die Konstruktfacetten nicht oder nur teilweise beobachtbar waren, obwohl das entsprechende Wissen und die entsprechenden Beliefs deutlich geäußert wurden. Wir erklärten uns dieses Muster dadurch, dass es sich hier um das Planungs- und Unterrichtshandeln von Berufseinsteigenden handelt, die während ihres Studiums konstruktivistische Konzepte und das Kompetenzparadigma kennengelernt und sich Wissen zur didaktischen Rekonstruktion und

historischen Kompetenzmodellen und Kompetenzen angeeignet hatten, diese aber (noch) nicht in den Unterricht übersetzen konnten. Eine solche *«Diskrepanz zwischen Kenntnis und unterrichtlicher Anwendung»* hat auch Sandkühler bei Lehramtsstudierenden beobachtet, ebenso kamen Resch und Heuer zum Ergebnis, dass Referendar*innen, *«zwar über ein Repertoire an Fachwissen verfügen, dieses aber nicht auf konkrete Unterrichtssituationen anwenden können»*.³² Eine plausible Antwort auf die Frage, warum die Übersetzung in die Unterrichtspraxis nicht zustande kommt, gab Fenn am Beispiel von Lehramtsstudierenden, die die Aufgabe hatten, den Lernenden den Konstruktcharakter von Geschichte näherzubringen. So fehlten den Studierenden die *«Kenntnisse darüber, wie Unterrichtsplanungen zum Konstruktcharakter von Geschichte aussehen könnten»*. Dies führte Fenn unter anderem auf die *«universitäre Lehre»* zurück, der es oft daran mangle, *«die notwendigen Beispiele für die Umsetzung der Theorie zu liefern»*.³³ Bei den Typen 1 und 2 haben wir ausserdem beobachtet, dass der Unterricht häufiger von Phasen geprägt war, in der die Lernzeit nicht effektiv genutzt wurde. Ausserdem liessen sich hier öfter historische Fehlkonzepte oder fehlendes Geschichtswissen erkennen.

Ein deutliches Muster zeigte auch Typ 4, dem wir wiederum nur das Unterrichts- und Planungshandeln von Berufseinsteigenden zuordnen konnten. Wir gehen auch hier davon aus, dass die entsprechenden theoretischen Konzepte und das entsprechende Wissen im Studium aufgebaut wurden, dass diese aber, im Gegensatz zu Typ 2, in den Unterricht übersetzt werden konnten. Damit scheint sich die bereits oben formulierte Annahme zu erhärten, dass eine Kombination

³² SANDKÜHLER Thomas, «Vom Master zum Meister?» in POPP Susanne, SAUER Michael, ALAVI Bettina, DEMANTOWSKY Marko, KENKMANN Alfons (Hrsg.). *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven*, Göttingen, V&R unipress, 2013, S. 167-185, hier S. 178; RESCH Mario, HEUER Christian, «Fachwissen...», S. 115.

³³ FENN Monika, «Konstruktivistisches Geschichtsverständnis im Unterricht fördern. Studierende ändern ihr Lehrverhalten von einseitig instruktional in problemorientiert», in HODEL Jan, WALDIS Monika, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 12»*, Bern, hep, 2013, S. 60-69, S. 64. Vgl. NITSCHKE Martin, *Beliefs...*, S. 71.

der lehr-lerntheoretischen Beliefs hinsichtlich der Kompetenzorientierung und des Konstruktivismus sowie des Wissens zur didaktischen Rekonstruktion eine Grundlage für die entsprechenden Konstruktfacetten darstellen. Hinzu kam bei diesem Typus auch das deutlich erkennbare Wissen über historische Kompetenzmodelle und historische Kompetenzen, wobei aber die Methoden- und Sachkompetenz im Zentrum standen, während die Frage- und Orientierungskompetenz nur am Rande adressiert wurden. Die Frage nach den Gründen, die hier zur Beobachtbarkeit der Konstruktfacetten im Vergleich zu Typ 2 geführt haben, kann weder auf der Grundlage unseres Forschungsdesigns noch mit der Forschungsliteratur beantwortet werden.³⁴

Zum Typ 3 liess sich nur das Unterrichts- und Planungshandeln von erfahrenen Lehrpersonen zählen. Wir nehmen an, dass Lehrpersonen dieser Berufsphase in den letzten zweieinhalb Jahrzehnten Gelegenheit hatten, das konstruktivistische Lehr-Lernverständnis kennenzulernen und ihr Unterrichts- und Planungshandeln daran auszurichten, während geschichtsspezifische Kompetenzmodelle und Kompetenzen weniger Gegenstand von Weiterbildungen oder persönlichen Auseinandersetzungen mit der Kompetenzorientierung waren. Auf den ersten Blick lässt Typ 3 daher die Annahme zu, dass sich das fehlende Wissen zu historischen Kompetenzmodellen und historischen Kompetenzen nicht negativ auf die Konstruktfacetten auswirkt. Wir möchten diese Sichtweise jedoch aus zwei Gründen infrage stellen: Zum einen sind die Konstruktfacetten beim Unterrichts- und Planungshandeln von Typ 3 weniger stark ausgeprägt als bei Typ 4. Zum andern lässt sich eine Unterscheidung bei den Konstruktfacetten selbst ausmachen. So waren bei den beiden Lehrpersonen, die bereits 8 und 25 Jahre als Lehrpersonen tätig waren und deren Planungs- und Unterrichtshandeln dem Typ 3 zuordneten, die Konstruktfacetten *«Kompetenzfördernde Lernaufgaben formulieren können»*, *«Unterricht über historische Sachverhalte diskursiv gestalten können»* sowie *«Metakognition*

³⁴ Vgl.: HEUER Christian, RESCH Mario, SEIDENFUSS Manfred, «Geschichtslehrerkompetenzen? ...», S. 176.

als Merkmal historischen Denkens anleiten können» im Vergleich zum Typ 4 nicht oder nur teilweise beobachtbar.

Ausblick

Die geschilderten Ergebnisse erheben aufgrund der geringen Fallzahl keinen Anspruch auf Repräsentativität. Auch stellte das Sample bereits eine Positivauswahl dar. Dennoch geben die Ergebnisse Hinweise darauf, ob Geschichtslehrpersonen im Kanton Bern vor dem Hintergrund der Einführung des Lehrplans 21 Geschichte kompetenzorientiert planen und unterrichten, welche Beliefs und welches Wissen sie dazu äussern und ob Unterschiede hinsichtlich der Berufsphase auszumachen sind. So lassen die Ergebnisse die begründete Annahme zu, dass das Planungs- und Unterrichtshandeln von Berner Geschichtslehrpersonen aktuell nur in einzelnen Fällen als kompetenzorientiert bezeichnet werden kann und dass sowohl das Bejahen der Kompetenzorientierung, ein konstruktivistisches Lehr-Lernverständnis als auch das Wissen über die didaktische Rekonstruktion sowie das Wissen über historische Kompetenzmodelle und historische Kompetenzen nicht zwingend mit den genannten Konstruktfacetten einhergehen müssen, obwohl diese umgekehrt eine Bedingung dafür bilden. Angesichts der auch von Heuer, Resch und Seidenfuss aufgeworfenen Frage, wie denn *«aus Wissen Können wird»*,³⁵ plädieren wir dafür, die genannten Konstruktfacetten in der Aus- und Weiterbildung von Geschichtslehrpersonen gezielter als bisher zu adressieren, beispielsweise, wie von Fenn vorgeschlagen, mit Best-Practice-Beispielen oder individuellen Videocoachings für Studierende, um das historische Lernen der Schüler*innen bestmöglich zu fördern.³⁶

³⁵ HEUER Christian, RESCH Mario, SEIDENFUSS Manfred, «Geschichtslehrerkompetenzen? ...», S. 176.

³⁶ FENN Monika, «Konstruktivistisches Geschichtsverständnis im Unterricht fördern. Studierende ändern ihr Lehrverhalten von einseitig instruktional in problemorientiert», in HODEL Jan, WALDIS Monika, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 12»*, Bern, hep, 2013, S. 60-69, S. 69. Vgl. hierzu auch: SCHREIBER Waltraud, «Implementation...», S. 130-132.

Die Verfasserinnen und der Verfasser

Regula Argast ist Professorin für Geschichte und Fachdidaktik Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Bern. Ihre Forschungsschwerpunkte sind der kompetenzorientierte Geschichtsunterricht sowie die Geschichte von Staatsbürgerschaft, Bevölkerung, Eugenik und Genetik im 19. und 20. Jahrhundert. Sie ist Lehrbeauftragte an der Fernuni Schweiz, Mitglied des Wissenschaftlichen Rats des Liechtenstein-Instituts Bendern (LI), Redaktorin der Schweizerischen Zeitschrift für Geschichte (SZG) und Autorin verschiedener Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien.

<https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/personen/regula-argast-kury>

regula.argast@phbern.ch

Nadine Ritzer ist Professorin für Geschichte und Fachdidaktik Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Bern. Ihre Forschungsschwerpunkte sind neben der Kulturgeschichte des Kalten Krieges die Kompetenzorientierung von Geschichtslehrpersonen und das sprachensible historische Lernen. Sie ist Vorstandsmitglied der Deutschschweizerischen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik und Autorin verschiedener Lehr- und Lernmaterialien.

<https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/personen/nadine-ritzer>

nadine.ritzer@phbern.ch

Anja Koszuta hat ihr Masterstudium in Sozialwissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin absolviert. Ihre Forschungsschwer-

punkte sind: Bildungssoziologie, Bildungslandschaften, Bildungsgerechtigkeit und qualitative Methoden. Seit dem 1. Juli 2022 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fachhochschule Nordwestschweiz.

anja.koszuta@fhnw.ch

Tobias Lüthi hat Erziehungswissenschaft (Major) und Psychologie (Minor) an der Universität Bern studiert. Nach seinem Masterabschluss 2021 absolvierte er im Juni 2022 das Lehrdiplom Sek. II an der Pädagogischen Hochschule Bern. Seit 2012 betreibt er Leistungssport als Mittelstreckenläufer.

tobias.luethi@base4kids.ch

Zusammenfassung

Der Beitrag präsentiert Ergebnisse des Forschungsprojekts «Geschichte kompetenzorientiert unterrichten», das von 2020-2023 an der PHBern durchgeführt wurde. Es fragte danach, ob Berner Geschichtslehrpersonen der Sekundarstufe I vor dem Hintergrund der Einführung des Lehrplans 21 ihren Unterricht kompetenzorientiert planen und durchführen, welches Wissen sie dazu äussern und welche Beliefs sie artikulieren. Der Beitrag beschreibt das Analyseraster und Untersuchungsdesign, skizziert eine erste Typenbildung und ein Fallbeispiel und diskutiert die dargelegten Ergebnisse.

Keywords

Professionalität von Geschichtslehrpersonen, Geschichtsunterricht, Kompetenzorientierung, Berufsphasen, Fallanalyse, Typenbildung