

Themenpool Studienprojekte für das Praxissemester im Fach Geschichte

Universität zu Köln



Geschichtsdidaktische Studienprojekte im Praxissemester: Typen und Beispiele

A) Erforschung eigenen unterrichtspraktischen Handelns als Geschichtslehrer/-in

Studienprojekte dieses Typs beziehen sich auf die eigene unterrichtspraktische Tätigkeit im Fach Geschichte. Dabei kann es um die Gestaltung historischer Lehr-/Lernprozesse in einzelnen Unterrichtsphasen (z.B. methodische Gestaltung von Phasen historischer Urteilsbildung), die Konzeption und Evaluation von Aufgaben zur Diagnose und Förderung von Kompetenzen historischen Denkens oder auch den Einsatz bestimmter Medien als Gegenstände historischen Lernens gehen (Bild- und Textquellen, Schulbücher, historische Romane, Denkmäler, Geschichtsfilme etc.).

Im Falle der Erforschung der eigenen Unterrichtspraxis bietet es sich an, das Studienprojekt mit einem Unterrichtsvorhaben zu verbinden. Auf diese Weise besteht die Möglichkeit, dass im Rahmen des Studienprojekts gewonnene Erkenntnisse direkt in die Gestaltung des eigenen Unterrichts zurückfließen bzw. für nachfolgende Unterrichtsvorhaben nutzbar gemacht werden.

Beispiele:

➤ *Konstruktion und Evaluation differenzierender Aufgabenstellungen zur Erarbeitung eines Schulbuchkapitels*

Ergebnisse der pädagogisch-psychologischen Forschung zeigen, dass unterrichtliche Lernprozesse insbesondere dann erfolgreich sein können, wenn sie Selbstwirksamkeitserfahrungen für die Lernenden bereithalten. Für Aufgaben zur Anbahnung historischer Lernprozesse im Geschichtsunterricht gilt daher, dass sie aus Sicht der Schülerinnen und Schüler einen angemessenen Schwierigkeitsgrad aufweisen müssen. Sie dürfen die Lernenden weder über- noch unterfordern (vgl. Heuer 2011, S. 452).

Entsprechend ist darauf zu achten, dass bei der Auswahl und Konstruktion von Aufgaben Möglichkeiten zur Differenzierung des Schwierigkeitsgrads berücksichtigt werden. Welche Aufgaben für die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler dabei zugleich herausfordernd und bewältigbar sind, hängt jeweils vom individuellen Vorwissen und dem Entwicklungsstand der Kompetenzen historischen Denkens ab.

Inhalt eines Studienprojektes könnte die Konzeption und Evaluation eines Lehr- Lernarrangements zur differenzierten Erarbeitung eines Schulbuchkapitels sein. Ausgehend von der Analyse der im Schulbuchkapitel Schulbuchkapitel dargebotenen Materialien stünde dabei die Konstruktion, Erprobung und Evaluation differenzierender Aufgabenstellungen im Mittelpunkt. Voraussetzung für die Konstruktion und die Evaluation der Aufgaben wäre eine möglichst präzise Diagnose der individuellen Lernausgangslage (Vorwissen, Kompetenzentwicklung) und des Lernzuwachses der Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines Pre-/Post-Test-Verfahrens.

➤ *Diagnose von Schülervorstellungen zu historischen Themen/Inhalten*

Die Begegnung von Schülerinnen und Schülern mit historischen Inhalten und Themen im Geschichtsunterricht ist nicht voraussetzungslos. Vielmehr verfügen sie in aller Regel bereits vor der unterrichtlichen Beschäftigung mit einem bestimmten historischen Inhalt/Thema über konkrete Vorstellungen und Einstellungen zu demselben. Neben weit verbreiteten Stereotypen, wie z.B. der Vorstellung vom finsternen, brutalen und rückständigen Mittelalter, handelt es sich dabei um Theorien oder Alltagskonzepte, die sich als brauchbar erwiesen haben, um bestimmte historische Sachverhalte oder Phänomene subjektiv kohärent und stimmig zu erklären, beispielsweise soziale Ungerechtigkeit als Ursache für die Französische Revolution (vgl. Günther-Arndt 2014, S. 28f.). Für Lehrende ist die Kenntnis solcher Schülervorstellungen im Zuge der Unterrichtsplanung äußerst bedeutsam. Ihre Diagnose ist Voraussetzung für einen schülerorientierten Geschichtsunterricht, der nicht zuletzt die Aufgabe hat, wissenschaftlich nicht haltbare Vorstellungen, die Schülerinnen und Schüler über die Vergangenheit entwickelt entwickelt haben, zu modifizieren.

Im Rahmen eines Studienprojekts bestünde die Möglichkeit, zu Beginn der Planung eines eigenen Unterrichtsvorhabens verschiedene in der geschichtsdidaktischen Literatur beschriebene Verfahren (vgl. z.B. z.B. Adamski/Bernhardt 2012, S. 409f. / Günther-Arndt 2014, S. 46f.), zur Diagnose relevanter Schülervorstellungen selbständig zu erproben und kritisch zu reflektieren. Alternativ könnten auch eigenständig eigenständig Diagnoseverfahren entwickelt, erprobt und evaluiert werden. Erkenntnisse, die im Rahmen der

der Diagnose der Schülervorstellungen gewonnen werden, können schließlich für die weitere Planung des Unterrichtsvorhabens genutzt werden.

B) Forschung in fremdem Geschichtsunterricht

Alternativ zu der unter A) beschriebenen Variante können Studienprojekte auch fremden Geschichtsunterricht, d.h. den Geschichtsunterricht von Lehrerinnen und Lehrern der Praktikumsschule oder den Geschichtsunterricht anderer Praxissemesterstudierender in den Blick nehmen. Sie können dabei sowohl das Verhalten und/oder die Produkte der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrerinnen und Lehrer zum Gegenstand haben. Die Forschung in fremdem Geschichtsunterricht zeichnet sich gegenüber der unter A) beschriebenen Variante durch eine geringere Rollenkomplexität aus: Die Studierenden sind hierbei nicht gezwungen, immer wieder zwischen einer distanzierten Forschungsperspektive und der Perspektive des praktizierenden Geschichtslehrers/der praktizierenden Geschichtslehrerin zu wechseln.

Beispiele:

➤ *Schulbucheinsatz im Geschichtsunterricht*

Schulbücher gelten nach wie vor als das Leitmedium des Geschichtsunterrichts. Zugleich sind sie ein beliebter Gegenstand der geschichtsdidaktischen Forschung. Neben der historischen und der internationalen Schulbuchforschung hat sich dabei als ein dritter Forschungszweig die didaktische Schulbuchforschung i.e.S. etabliert, die Geschichtsschulbücher als „Medien historischen Lehrens und Lernens“ in den Blick nimmt (vgl. Schönemann/Thünemann 2010, S. 22). Im Mittelpunkt steht dabei zumeist die Analyse und Beurteilung von Geschichtsschulbüchern auf der Basis theoretisch begründeter Analyse- bzw. Gütekriterien. Forschungen über den praktischen Gebrauch von Geschichtsschulbüchern im schulischen Unterricht sind hingegen selten. Sie stellen angesichts der Tatsache, dass didaktische Schulbuchanalysen ohne gesichertes Wissen über die Praxis des Schulbuchgebrauchs gewissermaßen „in der Luft hängen“, ein dringendes Desiderat geschichtsdidaktischer Forschung dar (vgl. Rösen 2008, S. 162).

Im Rahmen eines Studienprojektes, das den praktischen Gebrauch des Schulbuchs im Geschichtsunterricht in den Blick nimmt, könnten Sie z.B. der Frage nachgehen, welche Rolle Geschichtsschulbücher im Rahmen historischer Lernprozesse im Geschichtsunterricht tatsächlich spielen. Hierzu müsste zunächst sowohl die Häufigkeit als auch die Art und Weise des Schulbucheinsatzes in verschiedenen Lerngruppen über einen längeren Zeitraum beobachtet und differenziert beschrieben werden. Voraussetzung hierfür wäre die Entwicklung eines geeigneten Beobachtungsinstruments. Mit Hilfe von Fragebögen und/oder Interviews ließe sich darüber hinaus erheben, ob und wie sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrerinnen und Lehrer Geschichtsschulbücher im Rahmen der Vor- und Nachbereitung des Geschichtsunterrichts nutzen.

➤ *Einstiegsphasen im Geschichtsunterricht*

Im Zuge der Planung, Durchführung und Beobachtung von Unterrichtsstunden/-einheiten werden diese i. d. R. in verschiedene Phasen eingeteilt. Weit verbreitet ist die Einteilung in die Phasen: Einstieg, Erarbeitung und (Ergebnis-)Sicherung. Um im Rahmen des Studienprojekts ein überschaubares Feld gewinnbringend zu beforschen, bietet sich die genaue fachspezifische Auseinandersetzung mit einzelnen Unterrichtsphasen, wie z.B. dem Einstieg an. Einstiegsphasen dienen der Initiierung von Lernprozessen; sie sollen bei den Schülerinnen und Schülern Spannung, Neugier, Staunen, Begeisterung oder auch Widerspruch hervorrufen, um sie auf diese Weise für die Beschäftigung mit einem bestimmten Thema/Inhalt zu motivieren (vgl. Schneider, 2011, S. 595). Bezogen auf die Initiierung historischen Lernens im Unterrichtsfach Geschichte geht es in Einstiegsphasen vor allem darum, mit Hilfe geeigneter Verfahrensweisen und Materialien historische Fragen aufzuwerfen. Sie stehen am Beginn eines jeden historischen Denkprozesses und zielen als Ausdruck historischer Orientierungsbedürfnisse auf den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive (vgl. Thünemann 2014, S. 210).

Die Basis für ein Studienprojekt, das Einstiege im Geschichtsunterricht in den Blick nimmt, könnte die Dokumentation von verschiedenen Unterrichtseinstiegen bilden, die verschiedene Fachlehrerinnen und Fachlehrer in unterschiedlichen Klassen/Kursen durchführen. Geschehen kann dies mittels audio- oder

videographischer Verfahren oder durch kriteriengeleitete Beobachtung. Als Ergebnis der vergleichenden Analyse der dokumentierten Einstiegsphasen ließen sich ggf. verschiedene Typen von Einstiegen im Fach Geschichte beschreiben und im Hinblick auf ihre Eignung zur Initiierung historischer Lernprozesse beurteilen.

C) Forschung zu den Voraussetzungen und Bedingungen historischen Lernens im Geschichtsunterricht

Beziehen sich die unter A) und B) vorgestellten Varianten vornehmlich auf Handlungen, Phänomene und Ergebnisse, die sich in eigenem oder fremdem Geschichtsunterricht beobachten lassen bzw. aus diesen hervorgehen, so können im Rahmen von Studienprojekten auch Fragestellungen bearbeitet werden, die grundlegende Voraussetzungen und Bedingungen historischen Lernens im Geschichtsunterricht in den Blick nehmen. Erforscht werden können z.B. institutionelle und administrative Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts (z.B. Lehrpläne, Taktung der Geschichtsstunden), persönliche Voraussetzungen der am Geschichtsunterricht beteiligten Akteure (z.B. individuelle Vorstellungen, Einstellungen oder Theorien zum Unterrichtsfach „Geschichte“ oder zu bestimmten historischen Themen/Inhalten) oder auch der Einfluss, den geschichtskulturelle Phänomene auf den schulischen Geschichtsunterricht besitzen (Gedenktage, Jubiläen, Museen, populäre Fernsehserien historischen Inhalts, etc.).

Beispiel:

➤ *Beschreibung subjektiver Theorien von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern*

Das unterrichtliche Handeln von Lehrerinnen und Lehrern wird weitgehend durch ein Bündel von Annahmen, Kenntnissen, Vermutungen, Motiven und Vorstellungen gesteuert, die zumeist unter dem Begriff "Subjektive Theorien" subsumiert werden. Subjektive Theorien setzen sich eklektisch aus vielen verschiedenen, unterschiedlich stark reflektierten Versatzstücken zusammen. Dies sind z.B. persönliche Erfahrungen, vermeintliche Erkenntnisse, Meinungen von wertgeschätzten Kolleginnen und Kollegen oder bewusst gelernte Ausschnitte aus wissenschaftlichen Theorien und Erkenntniszusammenhängen.

Bezogen auf den Geschichtsunterricht, der gemäß den aktuellen Lehrplänen in NRW die Entwicklung und Förderung eines „reflektiertes Geschichtsbewusstsein“ zum obersten Ziel hat, ließe sich im Rahmen eines Studienprojekts fragen, welche „subjektiven Theorien“ Lehrerinnen und Lehrer bei der Planung und Durchführung von Geschichtsunterricht verfolgen, um dieses Ziel zu erreichen. Dabei ließe sich zugleich auch ermitteln, welche Vorstellungen und Konzepte von „reflektiertem Geschichtsbewusstsein“ ihren Theorien zu Grunde liegen.

Literatur

Peter Adamski/Markus Bernhard: Diagnostizieren – Evaluieren – Leistungen beurteilen. In: Michele Baricelli/Martin Lücke (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Bd 2. Schwalbach/Ts. 2012, S. 401- 435.

Michele Barricelli/Peter Gautschi/Andreas Körber: *Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle*. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Bd 2. Schwalbach/Ts. 2012, S. 207- 235.

Hilke Günther Arndt: *Historisches Lernen und Wissenserwerb*. In: Hilke Günther Arndt/Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 6. überarb. Neuauflage. Berlin 2014, S. 24-50.

Christian Heuer: *Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fach Geschichte*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 62 (2011), S. 443-458.

Jörn Rösen: *Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts*. In: Ders.: *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, Schwalbach/Ts. 2008, S.160-173.

Gerhard Schneider: *Einstiege*. In:Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. 3. Aufl. 2011, S. 595-618.

Holger Thünemann: *Planung von Geschichtsunterricht*. In: Hilke Günther Arndt/Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 6. überarb. Neuauflage. Berlin 2014, S. 205- 213.

Holger Thünemann: *Historische Lernaufgaben. Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven*. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 12 (2013), S. 141-155.