

Waldis, Monika; Wyss, Corinne

Förderung historischer Kompetenzen im Geschichtsunterricht. – Erfahrungen einer videogestützten Lehrpersonen-weiterbildung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 2, S. 221-234



Quellenangabe/ Reference:

Waldis, Monika; Wyss, Corinne: Förderung historischer Kompetenzen im Geschichtsunterricht. –
Erfahrungen einer videogestützten Lehrpersonen-weiterbildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und
Lehrerbildung 32 (2014) 2, S. 221-234 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138677 - DOI:
10.25656/01:13867

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-138677>

<https://doi.org/10.25656/01:13867>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Förderung historischer Kompetenzen im Geschichtsunterricht – Erfahrungen einer videogestützten Lehrpersonenweiterbildung

Monika Waldis und Corinne Wyss

Zusammenfassung Im vorliegenden Beitrag werden die theoretische Fundierung und die praktische Konzeption einer videobasierten Weiterbildung für Geschichtslehrpersonen der Sekundarstufe I dargestellt. Anhand von Unterrichtsvideoaufnahmen fremden und eigenen Unterrichts wurde in der Kursgruppe und in Lerntandems die Förderung historischer Kompetenzen im Geschichtsunterricht auf der Grundlage eines Kompetenzmodells historischen Lernens gemeinsam diskutiert und es wurden Praxiserkundungen vorgenommen. Die empirischen Befunde aus Fragebogendaten und halbstandardisierten Interviews mit den am Kurs beteiligten Lehrpersonen beleuchten die Wirksamkeit videobasierter Unterrichtsreflexion und geben Einblick in Anliegen und Herausforderungen der Praktikerinnen und Praktiker bei der Umsetzung eines kompetenzorientierten Ansatzes im Fach Geschichte.

Schlagwörter Lernen mit Videos – Lehrpersonenweiterbildung – kompetenzorientierter Geschichtsunterricht

Promotion of Historical Skills in History Education – Experiences from a Video-based Teacher Training Course

Abstract In this paper, the theoretical foundation and the practical design of a video-based training for history teachers at secondary school level are presented. In the course group and in tandem learning, video recordings of other teachers' and own lessons were discussed to promote historical skills in history teaching on the basis of a competency model of learning in history education. Moreover, there were corresponding explorations in practice. The empirical findings from questionnaire data and semi-structured interviews conducted with the course participants reveal the effectiveness of video-based reflection on teaching, and provide insights into the concerns and challenges practitioners face in connection with the implementation of a competency-based approach in the field of history education.

Keywords learning with video – teacher training – competency-based history teaching

1 Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Unterrichtsvideos stellen heute ein vielfach erprobtes Werkzeug für berufliche Lernprozesse und die Unterrichtsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern dar. Ein besonderes Potenzial wird in der Verbindung von Theorie und Praxis durch Ansätze des

fallbasierten und situierten Lernens gesehen (Shulman, 1992). Das auf diese Weise erworbene Wissen zu lernwirksamen Unterrichtsmerkmalen sowie die Fähigkeit, diese in Unterrichtssituationen erkennen und interpretieren zu können, gelten als zentrale Voraussetzung professionellen Handelns im Unterricht (Seidel & Prenzel, 2007). Im Nachdenken über Unterricht lernen Lehrpersonen, das «Tun im Unterricht» zu ordnen und zu verstehen sowie Handlungsalternativen zu erarbeiten (Krammer, Hugener & Biaggi, 2012; Schüpbach, 2011). Von Bedeutung scheinen dabei explizite Bezüge zu theorie- und empiriegestütztem Wissen über lernwirksamen Unterricht zu sein. Die Vermutung, dass die Arbeit mit Unterrichtsvideos für die professionelle Entwicklung von angehenden und in der Praxis stehenden Lehrpersonen wertvoll ist, hat sich nachdrücklich bestätigt (z.B. Borko et al., 2011; Kleinknecht & Schneider, 2013; Santagata & Guarino, 2011; Sherin & van Es, 2009).

1.1 Lernen mit Videos – methodische Überlegungen und lerntheoretische Verortung

Der Bezugsrahmen für das Lernen mit Videos orientiert sich häufig an organisatorischen und methodischen Aspekten (Janik, Minarikova & Najvar, 2013; Reusser, 2005). Unter anderem wird die Verwendung von Unterrichtsvideos in der Lehrpersonenfortbildung auf einem Spektrum zwischen «hoch strukturiert» und «hoch adaptiv» eingeordnet. Hoch strukturierte Ansätze regen die *problembasierte Auseinandersetzung mit sorgfältig ausgewählten Videosequenzen fremden Unterrichts* an mit dem Ziel, inhaltliche Kernkonzepte und die damit verbundenen pädagogisch-didaktischen Fragen herauszuarbeiten. Häufig werden sogenannte «Videofälle» in Kombination mit sorgfältig ausgewählten Beobachtungsaufgaben dazu genutzt, bei Lehrpersonen Analyse- und Reflexionsprozesse über zentrale Fragen des Unterrichtens zu stimulieren (Borko et al., 2011). Der theoretische Hintergrund eines solchen Vorgehens wird in den konstruktivistischen Lerntheorien sowie in den Ansätzen zur «reflective practice» gesehen. Hoch adaptive Lernumgebungen orientieren sich hingegen an individuellen Voraussetzungen und persönlichen Entwicklungsbedürfnissen der Beteiligten und stellen *den reflektierenden Umgang mit dem eigenen Unterricht* in den Vordergrund. Die Lehrpersonen werden dazu angeregt, Videosequenzen aus der eigenen Praxis zu nutzen, um ihre eigenen Theorien und ihr damit verbundenes Handeln (bewusst) wahrzunehmen und darauf aufbauend nach Handlungsalternativen zu suchen. Bekannt sind aus den USA die sogenannten Video-Clubs (Sherin & van Es, 2009), welche in der Regel als längerfristige Kooperationsprojekte im angestammten Lehrkollegium konzipiert sind und explizit Fragen der alltäglichen Praxis ins Zentrum der Videoreflexion stellen. Dieses Vorgehen ist im lerntheoretischen Ansatz der «community of learners» verortet und hat die Förderung des Austauschs unter Berufskolleginnen und Berufskollegen sowie die professionelle Entwicklung zum Ziel (Gräsel, Fussangel & Parchmann, 2006).

1.2 Evidenzbasierte Empfehlungen für wirksame Unterrichtsreflexionen

Generell wird beim Lernen mit Unterrichtsvideos dem Austausch und der Kooperation der Lehrpersonen untereinander eine grosse Bedeutung zugesprochen. Gemäss

van Es (2012) sind für die gemeinsame videobasierte Reflexion drei Aspekte zentral: 1) die Qualität der kollegialen Interaktionen, 2) die Partizipation an Gesprächen und die Herausbildung einer Gesprächsnorm sowie 3) die Fokussierung auf Aspekte des Lehrens und Lernens. Empirische Daten zeigen, dass die Entwicklung einer Interaktions- und Partizipationsnorm unter den Beteiligten eine wichtige Voraussetzung für die gemeinsame Videoreflexion darstellt. Waren diese Praktiken etabliert, stellten sich auch differenzierte Kommentare zu relevanten Unterrichtsaspekten ein. Lehrpersonen, die über wenig Erfahrung mit dem Austausch von Praxiserfahrungen verfügten, taten sich mit einer theorie- und evidenzbasierten Unterrichtsanalyse eher schwer. Solche Lehrpersonen erlebten die videobasierte Unterrichtsreflexion zunächst als mit einer kooperativen Arbeitshaltung in Konflikt stehend und bekundeten Mühe, sich kritisch über Unterrichtssequenzen von Kolleginnen und Kollegen zu äussern (Borko et al., 2008; Zhang et al., 2011). Nebst der Etablierung einer Interaktionsnorm werden – zumindest anfänglich – die Anleitung und die Unterstützung der inhaltlichen Auseinandersetzung als wichtig erachtet, beispielsweise durch die Vorgabe von Beobachtungshilfen (Brouwer & Fokelien, 2013) oder die Anwendung eines Analyseziels (Krammer et al., 2012; Santagata & Guarino, 2011). Empirische Befunde belegen, dass solche Analysehilfen sich produktiv auf die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Evaluation von Unterricht auswirken (Sherin & van Es, 2009; Santagata & Guarino, 2011). Darüber hinaus kommen der unterschiedlichen Gewichtung und Anordnung von theoretischen Impulsen und fallbasierten Reflexionen differenzielle Wirkungen auf den Erwerb von deklarativem bzw. heuristisch-prozeduralem Wissen zu (Seidel, Blomberg & Renkl, 2013).

Hinsichtlich der Frage der Nutzung von fremden oder eigenen Videos zeigte sich, dass Lehrpersonen Aktivitäten in fremden Unterrichtsvideos umfangreicher und tiefgreifender erklären konnten und vermehrt Handlungsalternativen erwähnten. Allerdings wurden dabei vermehrt negative Emotionen berichtet, wie z.B. Enttäuschung über das Verhalten der beobachteten Lehrperson. Die Beschäftigung mit eigenen Videos wird demgegenüber von den Lehrpersonen als motivierender erlebt und die Unterrichtsvideos werden als authentischer wahrgenommen (Kleinknecht & Schneider, 2013; Kobarg, 2009; Seidel et al., 2011; Zhang et al., 2011). Für längere kooperative Fortbildungssettings scheint ein Mix von fremden und eigenen Videosequenzen empfehlenswert zu sein.

2 Konzeption des videobasierten Weiterbildungskurses für Geschichtslehrpersonen

An der Pädagogischen Hochschule der FHNW wurde ein Weiterbildungskurs für Geschichtslehrpersonen der Sekundarstufe I entwickelt, in dessen Rahmen das Potenzial videobasierter Unterrichtsreflexion genutzt werden sollte. Die Bestimmung des fachlichen Ziels lag in empirischen Befunden der Vorgängerstudie «Geschichte und Politik

im Unterricht» begründet (Gautschi, Moser, Reusser & Wiher, 2007). Die Ergebnisse zeigten, dass auf dieser Stufe zumeist die Vermittlung historischer Sachverhalte im Vordergrund steht. Lernaktivitäten zur selbstständigen historischen Sinnbildung werden hingegen weniger häufig angeregt (Waldis, Hodel & Fink, 2012). Als Orientierung für die Unterrichtsentwicklung scheinen vorliegende Kompetenzmodelle historischen Denkens durchaus geeignet zu sein (Gautschi, 2009; Schreiber et al., 2006). Schülerinnen und Schüler sollen 1) die Bedeutung des Fragenstellens als erkenntnisleitende Methode historischen Arbeitens erkennen (*Wahrnehmungskompetenz*), 2) ein methodisches Repertoire zur Erarbeitung und Befragung von Quellen und Darstellungen erwerben (*Erschliessungskompetenz*), wobei die Bewusstwerdung der eingenommenen Perspektive sowie die Beachtung der Triftigkeiten bei der Herausarbeitung einer historischen Narration (Rekonstruktion) sowie bei der kritischen Analyse vorliegender Narrationen (Dekonstruktion) eine wichtige Rolle spielen (*Interpretationskompetenz/Darstellungskompetenz*), sowie 3) Erkenntnisse zu historischen Sachverhalten zur Orientierung in Gegenwart und Zukunft heranziehen können, um auf deren Basis über Identität und (Fremd-)Zuordnungen nachzudenken (*Urteilskompetenz/Reflexionskompetenz*). Ein solches Kompetenzmodell (vgl. Abbildung 1) wurde den Lehrpersonen in der Weiterbildung als Grundlage für die Unterrichtsreflexion an die Hand gegeben.¹

Historisches Lernen: Inhalte und Kompetenzen

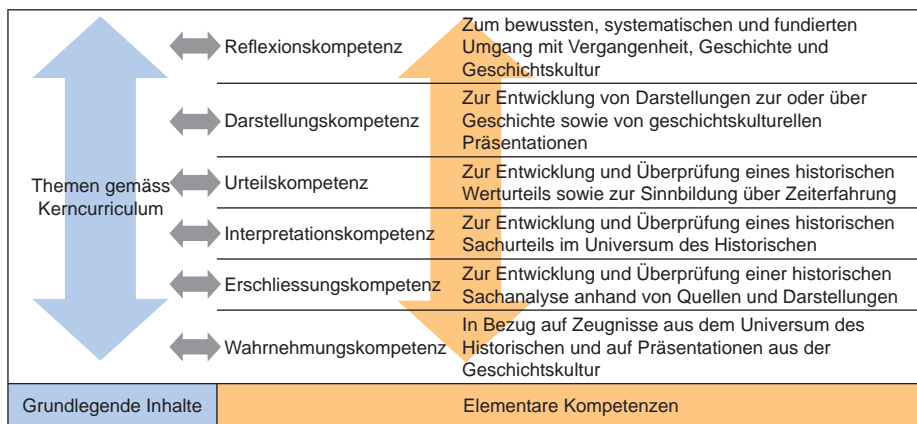


Abbildung 1: Historisches Lernen – Inhalte und Kompetenzen (Gautschi, 2006).

¹ Es handelte sich dabei um eine frühe Version des Kompetenzmodells historischen Denkens, welches von Gautschi (2009) nochmals überarbeitet wurde. Gautschi fasste die sechs Kompetenzbereiche teilweise zusammen und geht gegenwärtig von vier Kompetenzdimensionen aus. Die Unterscheidung zwischen «Geschichte» und «Geschichtskultur» entfiel.

Der halbjährige Kurs umfasste sieben Halbtage mit rund 27 Präsenzstunden und zusätzlich ungefähr gleich viel Zeit für die individuelle Vor- bzw. Nachbereitung und den kooperativen Austausch im Lerntandem. Er wurde im offiziellen Organ des Fortbildungsangebots der Pädagogischen Hochschule FHNW beworben und von zwei Geschichtsdidaktikern geleitet. Der Kurs war in vier Phasen gegliedert. Der Einstieg beinhaltete die Thematisierung von Gesprächsregeln im Umgang mit Unterrichtsvideos sowie die Einführung in das Kompetenzmodell historischen Denkens. Dabei wurden ausgewählte Videosequenzen fremden Unterrichts zur Frage der Kompetenzförderung analysiert und diskutiert. Im weiteren Kursverlauf wurde über die Gestaltung von Lehrgesprächen und Lernaufgaben zur Förderung historischer Kompetenzen reflektiert. Die Arbeit mit den Videos war sehr strukturiert gestaltet, da die Kursleiter sowohl die Videosequenzen als auch die Beobachtungsimpulse und die Begleitmaterialien auswählten und aufeinander abstimmten. In der zweiten Kursphase wurden die Lehrpersonen gebeten, eine Sequenz aus einer vor dem Weiterbildungskurs mit der eigenen Klasse durchgeführten und videografierten Unterrichtslektion auszuwählen und ein Diskussionsanliegen zu formulieren. Dieses konnte Fragen der Förderung historischer Kompetenz oder ein anderes Entwicklungsbedürfnis adressieren. Diese Lernaufgabe war eher adaptiv angelegt. Die dritte Phase war der Planung eines kleineren Unterrichtsprojekts zur Förderung historischer Kompetenzen im Umfang einer (Doppel-)Lektion gewidmet. Der Praxiserprobung in der eigenen Klasse ging die Unterrichtsplanung im Lerntandem voraus. Nach der Durchführung werteten die Tandems die auf Video aufgenommene Unterrichtslektion aus und wählten eine Unterrichtssequenz aus, die sie in der Kursgruppe zur Diskussion stellten. In der abschliessenden Kursphase thematisierten die Kursleiter Möglichkeiten kompetenzorientierten Prüfens. Das Prinzip des kollegialen Austauschs stand sowohl in den videobasierten Unterrichtsreflexionen mit der Kursgruppe als auch bei der Arbeit in den Tandems an vorderster Stelle.

3 Studiendesign und Forschungsfragen

Die empirische Begleituntersuchung umfasste die Befragung der teilnehmenden Lehrpersonen und ihrer Schülerinnen und Schüler vor und nach dem Besuch des Weiterbildungskurses mittels Fragebogen. Hinzu kamen die Videografierung einer Geschichtslektion und die dazugehörige Unterrichtsreflexion in der Form eines Lehrpersoneninterviews vor und nach der Intervention. Die in diesem Beitrag dargestellten empirischen Befunde basieren auf den erhobenen Lehrpersonendaten und fokussieren folgende Fragen:

- *Lernertrag*: Wurde die durchgeführte videobasierte Weiterbildung von den Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern als lernproduktiv wahrgenommen?
- *Erfahrungen mit der videobasierten Unterrichtsreflexion*: Über welche Erfahrungen mit der videobasierten Unterrichtsreflexion berichteten die Lehrpersonen? Welchen Herausforderungen begegneten sie bei der Arbeit mit fremden und eigenen Videosequenzen?

- *Inhaltliche Lernerfahrungen*: Wurde das im Kurs eingeführte Kompetenzmodell historischen Denkens von den Lehrpersonen als praxistauglich eingeschätzt? Welche Erfahrungen wurden bei der Umsetzung des Kompetenzansatzes in der Unterrichtspraxis gemacht?

4 Methode

4.1 Stichprobe

Je vier Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer entschieden sich für die Teilnahme am Weiterbildungskurs. Fünf Lehrpersonen unterrichteten im Schultyp mit hohen Ansprüchen, zwei im Schultyp mit erweiterten Anforderungen und eine Lehrperson im Schultyp mit Basisanforderungen. Im Durchschnitt waren die Lehrpersonen 48.1 Jahre alt ($SD = 7.38$). Ihre Berufserfahrung variierte zwischen drei und 28 Jahren ($M = 15.13$, $SD = 8.66$). Zuvor hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterschiedlichste Ausbildungswege durchlaufen.² Erfahrungen mit der videobasierten Unterrichtsreflexion lagen nicht vor. Als Motivation für den Kursbesuch gaben die Lehrpersonen das Kennenlernen des Kompetenzansatzes, die Unterrichtsentwicklung mittels Video sowie persönliche Neugier an.

4.2 Instrumente der Datenerhebung

Der *Lehrpersonenfragebogen* enthielt eine Reihe von Items zur Einschätzung der videobasierten Unterrichtsreflexion, u.a. war die globale Einschätzung des Lernzuwachses mittels des Items «Meinen persönlichen Lernzuwachs beurteile ich insgesamt als ...» auf einer vierstufigen Skala von «gering» (1) bis «gross» (4) zu bewerten. Für die differenziertere *Bewertung des Lernertrags* schätzten die Lehrpersonen Items wie «Ich habe insgesamt das Fortbildungsangebot intensiv nutzen können» oder «Im Vergleich zu vorher beziehe ich nun Überlegungen zur Förderung von Schülerkompetenzen bei der Unterrichtsplanung häufiger ein» auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = «trifft gar nicht zu» bis 4 = «trifft zu») ein. Dieselbe Skala war für die Beantwortung der Items zur *Umsetzung und Wirksamkeit der videobasierten Unterrichtsreflexion*, z.B. «Die Arbeit mit Unterrichtsvideos hat meinen Blick auf Unterricht geschärft», vorgegeben.

Vor dem Weiterbildungskurs und nach dessen Abschluss führten geschulte Interviewerinnen ein *halbstandardisiertes Lehrpersoneninterview* durch, das sich auf eine zuvor von den Lehrpersonen in der eigenen Klasse unterrichtete und auf Video aufgezeichnete Geschichtslektion bezog. Die Lehrpersonen wurden gebeten, allgemeine Aspekte der Lektionsplanung und -durchführung sowie spezifische Massnahmen zur

² Eine Person hatte Geschichte als Nebenfach im Lizenziatsstudium studiert, drei Personen hatten ein Fachlehrstudium für die Progymnasialstufe (Bezirksschule) abgeschlossen, zwei Personen hatten eine Allrounder-Ausbildung zur Oberstufenlehrperson durchlaufen, eine Lehrperson befand sich noch im Geschichtsstudium an der Universität und eine weitere Lehrperson verfügte über ein abgeschlossenes Studium in Theologie.

Förderung geschichtsspezifischer Kompetenzen zu kommentieren. Beim zweiten Erhebungszeitpunkt wurden die Interviews durch Fragen zur Kurswahrnehmung und zum durchgeführten Unterrichtsprojekt erweitert. Die Interviewauswertung folgte dem integrativen, textthermeneutischen Analyseverfahren nach Kruse (2014). Die in Abschnitt 5 vorgestellte Analyse fokussierte die folgenden Punkte: 1) Erfahrungen der Lehrpersonen mit der videobasierten Unterrichtsreflexion, 2) Aussagen zur Kenntnisnahme und Akzeptanz des Kompetenzansatzes im Fach Geschichte sowie 3) Erfahrungen zur Kompetenzförderung im eigenen Unterricht.

5 Ergebnisse

5.1 Wahrnehmung des Weiterbildungskurses und seiner Lernwirksamkeit

Die Fragebogendaten zeigen, dass der persönliche Lernzuwachs von vier Lehrpersonen als «gross» und von weiteren vier als «eher gross» beurteilt wurde. Die Bewertung des Lernertrags des Weiterbildungskurses fiel somit insgesamt positiv aus. Das Item «Ich habe das Angebot intensiv nutzen können» beantworteten vier Lehrpersonen mit «trifft zu», die anderen mit «trifft eher zu». Sechs Teilnehmende wählten bei der Beurteilung des Verhältnisses von Aufwand und Lernertrag die zweithöchste Antwortkategorie, zwei sahen dies kritischer. Alle Befragten berichteten, dass sie seit Kursabschluss bei der Unterrichtsplanung vermehrt Überlegungen zur Förderung von historischen Kompetenzen anstellen würden. Mit Ausnahme derjenigen Lehrperson, die im Schultyp mit Basisansprüchen unterrichtete, fanden die Beteiligten, dass sie in der Weiterbildung Anregungen zur Entwicklung des Geschichtsunterrichts erhalten hätten.

5.2 Erfahrungen der Lehrpersonen mit der videobasierten Unterrichtsreflexion

Die Items zu Umsetzung und Wirksamkeit der videobasierten Unterrichtsreflexion wurden von den Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern im Rückblick durchwegs positiv eingeschätzt (vgl. Tabelle 1). Die Motivation, die videobasierten Reflexionen nach Abschluss des Kurses weiterzuführen, fiel mittelmässig aus.

Tabelle 1: Rückblickende Einschätzungen der Lehrpersonen zur videobasierten Reflexion

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	Min	Max
Die Videos waren für mich eine Hilfe, den in den Weiterbildungstreffen diskutierten Stoff zu vertiefen.	3.38	.52	8	3.00	4.00
Die Videos empfand ich als geeignete Grundlage, um über Unterricht zu diskutieren.	3.75	.46	8	3.00	4.00
Die Arbeit mit den Unterrichtsvideos hat meinen Blick auf Unterricht geschärft.	3.63	.74	8	2.00	4.00
Die Videobeobachtungen trugen zur Weiterentwicklung meines Unterrichts in Geschichte bei.	3.63	.52	8	3.00	4.00
Ich hätte Lust, mit der Videobeobachtung meines Unterrichts fortzufahren.	2.75	.89	8	2.00	4.00

Die Aussagen der Lehrpersonen im Interview nach Kursabschluss geben einen vertiefenden Einblick in die Videoarbeit. Äusserst geschätzt wurde gemäss Aussagen der Kursteilnehmenden die Vorauswahl fremder Videosequenzen durch die Kursleiter sowie deren theoretische Fundierung. Begrüsst wurde auch das vorgelegte Kompetenzmodell historischen Lernens als Kriterium für die Unterrichtsbeobachtung.

Ich fand es gut, dass die Kursleitung im Voraus eine Auswahl getroffen und uns Szenen gezeigt hat, mit denen sie etwas konkret illustrieren wollte. Wir hatten zu Beginn den Zugang gehabt zu dieser Plattform ... Ich bin mir relativ schnell verloren vorgekommen. Ich wusste zu Beginn nicht, was wirklich gut ist, auf welche Kriterien ich achten soll und die Palette ist so breit. (ID 2, t₂, männlich)

Die Reflexion eigener Videosequenzen in der zweiten Kursphase stellte eine Herausforderung dar. Obwohl die Auswahl der Unterrichtssequenz den Lehrpersonen übertragen worden war, wurde die Konfrontation mit dem eigenen Video zunächst als schwierig erlebt:

Ich habe, also als ich mich das erste Mal gesehen habe, habe ich mich – das ist so typisch – ich habe mich über viele Dinge geärgert. ... War eine gute Erfahrung, ich würde das jederzeit wieder machen. (ID 1, t₂, männlich)

Ich finde es fast wie einen Einbruch in die Intimsphäre. Dann sieht man die Macken, die ich habe, die Wörter, die ich immer wiederkäue. Es ist nicht ganz einfach, das selber zu sehen. Aber es ist lehrreich. ... Ich konnte es einfach nicht so leger nehmen. (ID 5, t₂, weiblich)

Das von den Lehrpersonen berichtete Befremden und das Unbehagen legten sich – mit einer Ausnahme (ID 05) – im Kursverlauf. Allerdings blieb der Eindruck zurück, dass das eigene Video nur einen Teil der im Unterricht abgelaufenen Prozesse widerzuspiegeln vermochte. Insbesondere der Einblick in Interaktionsprozesse und Lernatmosphäre wurde als begrenzt empfunden:

Und etwas, was wir schon auch noch gemerkt haben bei diesen ganzen Beobachtungssequenzen, wenn man es angeschaut hat, so rein sachlich von aussen, hat man das Gefühl gehabt: So ein komischer Geschichtsunterricht. Und dann plötzlich merkte man: Da läuft eine Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern und der Lehrperson ab, die in keiner Art und Weise in solchen Videos ... – man müsste wie so eine Vorgeschichte und eine Nachgeschichte – es müsste ganz viel reingepackt sein. ... Und wie du als Lehrperson ankommst, als Mensch ankommst bei den Schülern. Ob du begeistert bist, finde ich, das kommt zum Teil einfach nicht rüber. Es ist schlicht unmöglich, weil man es viel länger begleiten müsste. Und dann plötzlich ist vielleicht eine Unterrichtssequenz, die von aussen gesehen naja ist, ist bei den Schülern super angekommen. Die sind gern bei ihm und die machen das gerne so. Das ist doch auch gut. (ID 1, t₂, männlich)

Bei der Entwicklung des eigenen Unterrichtsprojekts und der im Anschluss an den Unterricht durchgeführten Reflexion hielt man sich teilweise eng an das zuvor im Kurs erarbeitete Kompetenzmodell. Die inhaltliche Fokussierung wurde als hilfreich beschrieben.

Förderung historischer Kompetenzen im Geschichtsunterricht

Die [Diskussion] hat damals an dem Nachmittag sehr gut funktioniert. Das war wirklich hilfreich. Es war auch fachspezifisch wirklich um Geschichte und um die Kompetenzen und wo in meinem Unterricht, in welcher Sequenz habe ich welche Kompetenz, die ich fördere [gegangen]. Das war gut. (ID 6, t₂, männlich)

Es hat – von mir aus gesehen – hat es bei uns persönlich nicht so harmoniert und dann ist auch das – der Ertrag, das gegenseitige Beobachten und das gegenseitige Besprechen vor allem, das hat eigentlich nicht stattgefunden. (ID 5, t₂, weiblich)

Die Arbeit mit eigenen Videoaufnahmen wurde dann als produktiv bezeichnet, wenn die Beobachtungen und Impulse der Partnerin oder des Partners als weiterführend und unterstützend erlebt wurden. Nicht immer wurde inhaltlich ganz so fokussiert gearbeitet, wie es das erste Zitat beschreibt. Trotzdem wurde der Austausch in den Tandems – mit der oben zitierten Ausnahme – als sehr bereichernd eingeschätzt.

5.3 Inhaltliche Lernerfahrungen der Lehrpersonen

Die meisten Lehrpersonen begegneten dem Kompetenzmodell historischen Denkens im durchgeführten Weiterbildungskurs zum ersten Mal. Folglich bezogen sie den Kompetenzansatz in den Eingangsinterviews nicht in ihre Unterrichtsreflexion mit ein. Nach Beendigung der Weiterbildung konnte bei den Teilnehmenden jedoch eine hohe Akzeptanz des Kompetenzmodells festgestellt werden, das sowohl bei der Unterrichtsplanung als auch bei der Unterrichtsreflexion genutzt wurde. Gleichzeitig betonten die Lehrpersonen, dass das Kompetenzraster noch keineswegs automatisierter Bestandteil des eigenen Planungs- und Unterrichtshandelns sei. Manche verwendeten das Kompetenzmodell in der Form einer «Checkliste», die bei der Unterrichtsplanung konsultiert wurde:

Also dieses Kompetenzmodell, welches wir betrachtet haben. Das habe ich probiert einfließen zu lassen, also zum Beispiel verschiedene Sichten zu einem Thema darstellen zu können. Das habe ich hier probiert mit der Frage, wie ist die Sicht aus dem Osten, die wir uns gewöhnt sind. ... Ich denke, hier braucht es noch viel Zeit, bis das so eingeübt ist und automatisch ist. Jetzt im Moment nehme ich das Raster hervor und schaue, was mache ich? Was baue ich ein davon? (ID 2, t₂, männlich)

Die Lehrpersonen begannen zudem, Strategien der Kompetenzförderung im Unterricht umzusetzen. Der erwähnte Vergleich verschiedener Sichtweisen und damit die Herausarbeitung der Bedeutung der gewählten Perspektive für die Re- und die Dekonstruktion von Geschichte zielen auf die Anwendung und Erweiterung der Erschließungskompetenz.

Viele Sachen hat man ja schon vorher gemacht, man wusste einfach nicht, dass dies zu einer Kompetenz gehört. (ID 2, t₂, männlich)

Unsicherheit entstand allerdings bei der Einschätzung der Neuartigkeit des Kompetenzansatzes. Dem Fazit, dass man vieles ja schon mache, wenngleich zum Teil nur unbewusst, standen auch Aussagen gegenüber, dass eine radikale Umstellung des Unterrichts gefordert sei. Die Lehrpersonen erwähnten in der Folge zwei Strategien des

Umgangs mit dem Kompetenzmodell: Erstens die Assimilation der neuen Inhalte, was im Konkreten die Anwendung der Kompetenzbegrifflichkeiten zur Beschreibung und Reflexion von bereits praktizierten Unterrichtsaktivitäten bedeutete, und zweitens die Befragung der eigenen Unterrichtspraxis, indem Lernaufgaben und Gesprächsimpulse auf ihr Potenzial zur Förderung historischer Kompetenzen hin untersucht wurden. Die Bewusstwerdung des eigenen Unterrichtshandelns und die Feststellung von Desiderata stellten dabei einen wichtigen Schritt dar:

Das ist etwas, das immer wieder vorkommt. Was nicht vorgekommen ist, was dank dem Kurs ist, ist die sogenannte Urteilskompetenz. Da habe ich gemerkt, das habe ich viel zu wenig gemacht. Da habe ich – ich war viel zu viel der Referent, der Erzähler, und ich habe ihnen gar nie Luft gegeben, auch einmal selber zu urteilen. Das habe ich definitiv gelernt hier, ja. (ID 6, t₁, männlich)

Die Feststellung fehlender bzw. zu wenig gezielt formulierter Aufgaben zur Förderung bestimmter Kompetenzaspekte führte in der Folge zur Erprobung von Alternativen:

Und nachher wieder ihre eigenen Gedanken zu verschriftlichen in der Form einer Darstellungskompetenz, wo sie eigentlich sagen, das und das nehme ich heraus und ich muss in eigenen Worten ... Das ist etwas, das mir wichtig wurde, dass sie in eigenen Worten versuchen, etwas aufzuschreiben. (ID 1, t₁, männlich)

Ausschlaggebend für die Entwicklung von Handlungsalternativen war nicht nur die Reflexion eigenen Unterrichts, sondern auch die Beschäftigung mit fremden Videosequenzen. Diesen kam durchaus Modellcharakter zu. So fand beispielsweise eine zu Kursbeginn vorgeführte Videosequenz, in der Schülerinnen und Schüler aufgefordert wurden, zu Beginn der Lektion eigene Fragen zum Thema zu notieren, grossen Anklang:

Am Anfang, ich glaube, jeder stellt jetzt Fragen und dann sammeln wir Fragen. Das ist ein guter Ansatz, solange er sich noch nicht abgenutzt hat, kann man den brauchen. (ID 1, t₁, männlich)

Und deswegen bin ich so glücklich, dass mir eine Sache gelungen ist, die gar nicht dasteht ... Das narrative Element ist insofern gelungen, sie haben eine Quelle genommen, wie selbstverständlich, haben sich nicht gestört an dieser Quelle, an dieser Sprache, haben das akzeptiert, sind eingetaucht, schon darin in die andere Sprache, in die anderen Namen. (ID 4, t₁, weiblich)

Die Erprobungen im eigenen Unterricht bezeichneten die Lehrpersonen durchwegs als motivierend. Aus fachlicher Sicht verweisen die beiden letzten Zitate aber auch auf die Grenzen der durchgeführten Weiterbildung. Die Integration der in den fremden Videos beobachteten und in der Kursgruppe diskutierten Unterrichtselemente erfolgte teilweise rezeptartig und losgelöst vom fachdidaktischen Hintergrund. So fehlten in den obigen Beispielen sowohl Überlegungen zur Nutzung von Fragen bei der Förderung der Wahrnehmungskompetenz als auch das konzeptuelle Verständnis von Quellenarbeit zur Förderung der Erschliessungskompetenz. Die Kenntnisaufnahme des Anliegens der Kompetenzförderung ging teilweise mit Überlegungen zur Unterrichtsorganisation einher. Die Lehrpersonen berichteten von der Notwendigkeit, Umstellungen in der

methodisch-didaktischen Gestaltung des Unterrichts vorzunehmen, z.B. durch die Verwendung schülerorientierter Arbeitsformen oder durch das Einräumen von genügend Unterrichtszeit für die Bearbeitung von Lernaufgaben.

Interviewerin: Gut. Und auf was hast du bei der Planung und der Durchführung speziell geachtet von dieser Sequenz?

...

Ja, innerhalb dieser Doppellektion. Dass die ungefähr gleichmässig gewichtet sind. Nicht eine Stunde ich und zehn Minuten Klassenarbeit. Dass es ein halbwegs faires Verhältnis ist. (ID 6, t₂, männlich)

Abschliessend strichen die Lehrpersonen heraus, dass die Implementierung des Kompetenzansatzes hohe Anforderungen an sie stelle, die sie gerne gemeinsam angehen würden:

Aber mit dem neuen Lehrmittel sind wir schon – wir haben auch gesagt, wir arbeiten zusammen. Die anderen möchten gerne mit den Kompetenzrastern oder mit den Kompetenzen noch mehr mit mir diskutieren. Welche denn? Was mache ich hier? Da hoffe ich, dass wir ein wenig Material austauschen können, dass wir so einzelne Sequenzen vorbereiten, die die anderen übernehmen können. Um uns auch zeitlich ein wenig zu entlasten, weil die [Zeit] riesig ist, um das Ganze aufzuarbeiten. Die ist riesig. (ID 1, t₁, männlich)

6 Diskussion

Die vorliegenden Befunde zeigen, dass sich die Lehrpersonen auf die videobasierte Reflexion und den Austausch untereinander einliessen. Die Reflexion wurde zunächst durch die Einführung theoriegestützter Analyse Kriterien in Kombination mit ausgewählten Videosequenzen und Aufgabenstellungen angeleitet. Es kamen Videosequenzen alltäglichen Unterrichts zum Einsatz, was die Akzeptanz des eingeführten Kompetenzmodells unterstützt haben dürfte. Im zweiten Kursteil stand die Reflexion des eigenen Unterrichts im Vordergrund. Nach Abschluss der Intervention berichteten die Lehrpersonen, das Kompetenzmodell sowohl als Planungshilfe als auch als Reflexionsgrundlage zu nutzen. Darüber hinaus berichteten die Lehrpersonen über Umstellungen in der eigenen Unterrichtspraxis. Diese Berichte deuten an, dass nicht nur deklaratives, sondern auch heuristisch-prozedurales Wissen zur Förderung von historischen Kompetenzen erworben wurde, was u.a. mit der Kombination von theoriebasierten Reflexionen fremden und eigenen Unterrichts zusammenhängen kann. Experimentelle Befunde zeigen, dass mit der Auswahl und Gewichtung von theoriegeleiteten Impulsen und fallbasierten Reflexionen durchaus unterschiedliche Wissenskomponenten gefördert werden (Seidel et al., 2013). Aus subjektiver Sicht wurde das strukturierte Vorgehen auf der Grundlage fremder Videoausschnitte (Borko et al., 2011) durchwegs als lernproduktiv beurteilt. Die eigentliche Herausforderung stellte für die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer die Reflexion eigenen Unterrichts dar, sowohl hinsichtlich des «Sich-Präsentierens» als auch die inhaltliche Fokussierung betreffend. Möglicherweise hätte in dieser Kursphase die Auswahl von Sequenzen aus den Videos der Kursteilnehmenden durch die beiden Kursleiter zusätzliche Sicherheit

geboten. Kleinknecht und Schneider (2013) zeigten auf, dass eigene Videos auf diese Weise sehr zielgerichtet eingesetzt werden können. Hinsichtlich der eingeleiteten Unterrichtsentwicklung muss offenbleiben, ob nach Kursabschluss weitere Schritte individuell verfolgt wurden bzw. inwiefern eine Begleitung der videobasierten Reflexionen notwendig gewesen wäre, um die angestossenen Prozesse zu konsolidieren. Die kollegiale Videoreflexion im angestammten Lehrteam, wie sie in Video-Clubs gepflegt werden kann (Sherin & van Es, 2009), böte hierzu stabilere Rahmenbedingungen als die hier ad hoc zusammengestellten Lerntandems.

Die Grenze der empirischen Begleituntersuchung liegt u.a. in der geringen Teilnehmerzahl, die verallgemeinerbare Aussagen zum videobasierten Lernen von Geschichtslehrpersonen nur bedingt zulässt. Allerdings ist diese Situation in vielen Studien zum videobasierten Lernen anzutreffen, da die durchgeführten Interventionen meist recht ressourcenintensiv sind. Der Entscheid, im Kurs fallbasiert mit fremden Videos einzusteigen und im Anschluss daran Raum für die kollegiale Unterrichtsreflexion anhand eigener Videos zu gewähren, war aus lehrpersonenbildnerisch-didaktischer Sicht sicherlich nicht falsch, führte jedoch zur Implementierung zweier verschiedener Paradigmen des Videolernens, was die Feststellung der Wirksamkeit der beiden Einzelansätze erschwerte. Für zukünftige Untersuchungen wären daher die Konzentration auf einen Ansatz sowie die systematischere Erfassung vermuteter Wirkfaktoren wünschenswert. Ein Desiderat stellt schliesslich auch das Fehlen von prozessnahen Daten zur durchgeführten Weiterbildung dar. Aufschlussreich wäre diesbezüglich eine Analyse der in den Gruppensitzungen erfolgten Videoreflexionen gewesen, um auf dieser Grundlage festzustellen, welche Impulse eine problemorientierte Auseinandersetzung mit Fragen des Unterrichtens und der Kompetenzförderung anregten und wie diese Fragen diskursiv weiterbearbeitet wurden.

Abschliessend und im Hinblick auf die Einführung des Lehrplans 21 sowie die darin vorgesehene Kompetenzorientierung sei angemerkt, dass den Lehrpersonen der analytische, an Erkenntnismethoden der Geschichtswissenschaft angelehnte Zugang zu Geschichte, wie er den derzeitigen Kompetenzmodellen zugrunde liegt, selbst noch wenig vertraut war. Videoanalysen in Kombination mit sorgfältigen Aufgabenanalysen unter Einbezug fachspezifischer und inhaltlicher Erfordernisse können einen produktiven Weg in diese Richtung darstellen, bedürfen aber möglicherweise der Ergänzung mit fachspezifischen Ausbildungsanteilen.

Literatur

- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E. & Pittman, M.E.** (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24 (2), 417–436.
- Borko, H., Koellner, K., Jacobs, J. & Seago, N.** (2011). Using video representations of teaching in practice-based professional development programs. *ZDM*, 43 (1), 175–187.

Förderung historischer Kompetenzen im Geschichtsunterricht

- Brouwer, N. & Fokelien, R.** (2013). Fokussierte Auswertung von Videoaufzeichnungen als Methode in der Lehrerbildung. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 302–317). Münster: Waxmann.
- Gautschi, P.** (2006). *Kompetenzmodell für den Geschichtsunterricht. Kompetenzen von Lernenden – Didaktische Hinweise 3.2*. Online verfügbar unter: http://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/hinschauen%20und%20nachfragen/_downloads/32_Kompetenzen-1.pdf (19.08.2014).
- Gautschi, P.** (2009). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Gautschi, P., Moser, D.V., Reusser, K. & Wiher, P.** (2007). *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern: hep.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I.** (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 545–561.
- Janik, T., Minarikova, E. & Najvar, P.** (2013). Der Einsatz der Videotechnik in der Lehrerbildung. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 63–78). Münster: Waxmann.
- Kleinknecht, M. & Schneider, J.** (2013). What do teachers think and how do they feel when they analyze videos of themselves teaching and of other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, 13–23.
- Kobarg, M.** (2009). *Unterstützung unterrichtlicher Lernprozesse aus zwei Perspektiven. Eine Gegenüberstellung*. Münster: Waxmann.
- Krammer, K., Hugener, I. & Biaggi, S.** (2012). Unterrichtsvideos als Medium des beruflichen Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Formen und Erfahrungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 261–272.
- Kruse, J.** (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Juventa.
- Reusser, K.** (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5 (2), 8–18.
- Santagata, R. & Guarino, J.** (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM*, 43 (1), 133–145.
- Schreiber, W., Körber, A., von Borries, B., Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S. et al.** (2006). *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell* (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Band 1). Neuried: Ars Una.
- Schüpbach, J.** (2011). Hält die Nahtstelle, was sie verspricht? Hinweise zur «Theorie und Praxis» in der Unterrichtsnachbesprechung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (3), 34–39.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Renkl, A.** (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 56–65.
- Seidel, T. & Prenzel, M.** (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen: Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen bei Lehrpersonen mit Videosequenzen. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8) (S. 201–218). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K.** (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 259–267.
- Sherin, M. & van Es, E.A.** (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 20–37.
- Shulman, L.S.** (1992). Toward a pedagogy of cases. In J.H. Shulman (Hrsg.), *Case methods in teacher education* (S. 1–30). New York: Teachers College Press.
- van Es, E.A.** (2012). Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 28 (2), 182–192.
- Waldis, M., Hodel, J. & Fink, N.** (2012). Lernaufgaben im Geschichtsunterricht und ihr Potential zur Förderung historischer Kompetenzen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 3 (1), 142–157.

Zhang, M., Lundeberg, M., Koehler, M.J. & Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 454–462.

Autorinnen

Monika Waldis, Dr. phil., Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Forschung und Entwicklung, Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, monika.waldis@fhnw.ch

Corinne Wyss, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Forschung und Entwicklung, corinne.wyss@phzh.ch