

Exposé zum Dissertationsprojekt

*Fach- und Selbstkonzepte von Geschichtslehrkräften (an Gymnasien in NRW)
vom Berufseinstieg bis zur Pensionierung –
Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehrerberufs-Forschung*

von: Dirk Urbach, OStR i.H.

Betreuer: Prof. Dr. Marko Demantowsky

Inhaltsüberblick:

1. Thema und Forschungsinteresse im Überblick
2. Forschungskontext
3. Theoretische Vorannahmen und konkrete Forschungsfragen
4. Kontext der geschichtsdidaktischen Forschung
5. Methodisches Vorgehen
6. Projektorganisation
7. Literatur

1. Thema und Forschungsinteresse im Überblick

Mein Projekt verfolgt einen domänenspezifischen Ansatz auf einem von der erziehungswissenschaftlichen Lehrerberufs-Forschung bereits länger erforschten Feld. Prämisse ist, dass Lehrerinnen und Lehrer im Laufe ihres Professionalisierungsprozesses eine fachspezifische Identität ausbilden.

Ziel ist es, einen systematischen Ein- und Überblick über die Fach- und Selbstkonzepte von Geschichtslehrkräften verschiedener Berufsphasen zu gewinnen. Denn im Gegensatz zum Wissen über das Geschichtsbewusstsein und den Prozess des historischen Lernens von Schülerinnen und Schülern im Geschichtsunterricht haben „die Einstellungen und Kompetenzen [...] der Sozialisations- und Professionalisierungsprozess von Lehrenden selbst [...] noch kaum Beachtung gefunden“ (von Borries 2007: 60).

Ließen sich Kompetenzen (Weinert 2001) in Form von Prüfungsergebnissen, Lehrproben, beobachtetem Unterricht u.Ä., sprich: durch konkretes Lehrerhandeln genauer bestimmen und messen, verfolgt dieses Forschungsprojekt das Ziel, die hinter diesen Fähigkeiten liegenden Konzepte und Kognitionen „sichtbar zu machen“ und zu untersuchen.

Die dieses Projekt antreibende Frage lässt sich demnach folgendermaßen formulieren:

Aufgrund welcher Überzeugungen und Wissensbestände und im Rückgriff auf welches Material treffen Geschichtslehrkräfte Entscheidungen bezüglich der Planung, Durchführung und Auswertung ihres Unterrichts?

Diese Frage resultiert aus der schlichten Beobachtung, dass der Geschichtsunterricht einer jeden Geschichtslehrkraft auf eine andere Weise verläuft. Selbst bei gleichen Rahmenbedingungen (z.B. Schule, Klasse/Kurs, Gegenstand/Thema, Lehrmittel etc.) wird jede Lehrkraft eine ihr eigene Form auf Basis ihrer eigenen Konzepte finden, den Geschichtsunterricht und damit den geschichtsbezogenen Lernweg der Schülerinnen und Schüler zu organisieren.

Dass „das Lehrer-Werden und Lehrer-Bleiben als lebenslanger Prozess“ (Terhart 1990: 247) verstanden wird, welcher nicht mit Beendigung der Ausbildung abgeschlossen ist, ist gerade für die fundierten und handlungsleitenden Konzepte der Lehrkräfte von grundlegender Bedeutung (Terhart 2001).

Mit Blick auf die Überzeugungen und Wissensbestände stellt sich also die Frage:

Welchen Einfluss haben (berufs-)biografische Ereignisse und Verläufe auf die fachlichen und fachdidaktischen Überzeugungen und Wissensbestände?

Das Projekt geht davon aus, dass der (Geschichts-)Lehrkraft *eine* – wenn nicht sogar *die entscheidende* – Schlüsselrolle im schulischen Prozess historischen Lernens zukommt (Messner/Bufß 2007: 144) und stellt dementsprechend die einzelne Geschichtslehrkraft und deren Professionalisierung in das Untersuchungszentrum.

Insgesamt lässt sich das Projekt in der qualitativen Grundlagenforschung verorten, deren konkretes Ziel die Typen- und Modellbildung ist.

Darüber hinaus wäre es wünschenswert, wenn die Ergebnisse und die damit verbundenen Hypothesen über die Fach- und Selbstkonzepte in Folgeprojekten (mit quantitativem Zuschnitt) weiterverfolgt würden und somit am Ende sogar Bedeutung für die Aus- und Fortbildung von Geschichtslehrkräften erhielten.

2. Forschungskontext

Das Projekt ist eingebettet in ein interdisziplinäres Verbundprojekt der Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer der Ruhr-Universität Bochum (Ge, Ph, Re (rk+ev), Pä, Sp), deren gemeinsames Forschungsziel es ist, inhaltliche Ergebnisse und Methodenwissen der fachdidaktisch profilierten Lehrerberufs-Forschung zu vernetzen und zusammenzuführen. In diesem Projektrahmen bestehen konkrete Anknüpfungspunkte an eine von Marko Demantowsky im Frühjahr 2011 begonnene quantitative Langfriststudie in der regionalen Lehrerschaft des mittleren Ruhrgebiets bezüglich ihrer Überzeugungen von und Einstellungen zur Geschichte und zum Beruf des Geschichtslehrers. Dieses Projekt wird in den kommenden Jahren in die Regionen Südbaden und Nordwestschweiz ausgeweitet und interdisziplinär vertieft.

3. Theoretische Vorannahmen und konkrete Forschungsfragen:

Zur Untersuchung der Fach- und Selbstkonzepte gilt es zunächst, den zentralen Begriff des Konzeptes genauer zu bestimmen. Der diesem Projekt zugrunde liegende Konzeptbegriff lehnt sich an seine Verwendung im Kontext der Conceptual Change-Forschung an. Demnach sind Konzepte Wissensstrukturen, die das Individuum als „aktiver Konstrukteur seines Wissens“ organisiert (Schnotz 2006: 77). Dabei konkurrieren unter Umständen naive und wissenschaftliche Konzepte miteinander und wachsen im Idealfall zu einem kohärenten Konzept zusammen (Conceptual Change).

Zentrale Kategorien von Konzepten sind einerseits das (objektivierbare) Wissen und andererseits die (impliziten), mit dem Fokus dieses Projektes *berufsbezogenen* Überzeugungen.

- 1) Zur Struktur des Lehrerwissens wird hier das Modell der Wissensmodularisierung nach Shulman (1987) und Bromme (1992) aufgegriffen. Demnach ist das Lehrerwissen in folgenden Bereichen organisiert:
 - a) Fachliches Wissen
 - b) Curriculares Wissen
 - c) Pädagogisches Wissen
 - d) Fachdidaktisches Wissen
 - e) Philosophie des Schulfachs

- 2) In Anlehnung an Calderhead (1996) sind Teacher Beliefs für Reusser u.a. „affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden [...]. Überzeugungen können dabei individueller oder kollektiver Natur, explizit oder eher implizit (intuitiv), fragmentarisch und sogar widersprüchlich sein und sich

zu personalisierten praktischen (subjektiven) Theorien bzw. zu mehr oder weniger kohärenten, theorieförmigen Handlungs- und Aussagesystemen verbinden.“ (Reusser u.a. 2011: 478)

Mit Blick auf die Konzeptbildung werden Wissensbestände und Beliefs dabei als „generally overlapping constructs“ (Woolfolk Hoy, Davis, Pape 2006: 716) gedacht, die von ihrem Träger zu einem (möglichst homogenen) Gesamtkonzept zusammengefügt werden.

Etwas vereinfacht könnte man diesen Prozess so beschreiben: Lehrer X und Y unterrichten beide eine Unterrichtsreihe zum Thema „Der Holocaust und die deutsche Bevölkerung“. Beide kennen verschiedene geschichtswissenschaftliche Positionen zur sog. Goldhagendebatte (deklaratives Wissen) und erkennen darin den Konstruktcharakter von Geschichte (prozedurales Wissen: Verschiedene Historiker interpretieren die historischen Quellen auf unterschiedliche Art und Weise). Nun hat Lehrer X die geschichtsdidaktische Überzeugung, dass das Erkennen dieses Konstruktcharakters ein zentrales Ziel des Geschichtsunterrichts ist. Wogegen Lehrer Y der Überzeugung ist, dass eben diese Interpretationsoffenheit die Schüler eher verwirrt und die Geschichte ausschließlich aus Quellen rekonstruiert werden sollte. Man könnte bei diesem Beispiel von *Konzepten zum Umgang mit Geschichtsdeutungen* sprechen. Dass die weitere Unterrichtsplanung (und am Ende wohl auch die Wirkung auf die Schüler) sehr unterschiedlich verlaufen würden, bedarf keiner großen Vorstellungskraft.

Dieses konstruierte Beispiel zeigt nicht nur, wie sich Wissen und Überzeugungen zu Konzepten modellieren können. Es wird ebenso deutlich, dass der geschichtsdidaktische Belief für die weitere Unterrichtsplanung die entscheidende Größe ist.

Das hier beschriebene Projekt folgt der Prämisse, dass den Teacher Beliefs mit Blick auf die bestehenden Konzepte und deren Modellierung eine zentrale Funktion zukommt und sie somit „die Auswahl von Zielen und Handlungsplänen, die Wahrnehmung und Deutung von Situationen sowie das didaktische und kommunikative Handeln und Problemlösen im Unterricht beeinflussen und steuern“ (Reusser u.a. 2011: 478).

Die an die oben erläuterten Vorannahmen geknüpfte zentrale Forschungsfrage lautet demnach:

Welche berufsbezogenen Überzeugungen haben Geschichtslehrkräfte und in welcher Verbindung stehen diese zu ihrem Wissen?

Neben den Fachkonzepten will dieses Projekt ebenso die Selbstkonzepte der Geschichtslehrer untersuchen und knüpft dabei unmittelbar an die Allgemeine Lehrerberufs-Forschung an. Unter dem Begriff des Selbstkonzepts werden hier Amalgame von Wissen und Überzeugungen verstanden, die sich auf den Habitus (Bourdieu 1974 / Oevermann 1999), die Selbstwirksamkeit und die Motivation beziehen. In etlichen Studien konnte der positive Effekt – und damit die große Bedeutung - von hoher Motivation und Selbstwirksamkeit auf Unterrichtsqualität und -erfolg nachgewiesen werden (Kunter 2011). Die Bedeutung der Beliefs für die Lehrermotivation wird deutlich, wenn Kunter bemerkt, dass „individuelle persönliche Unterschiede in den – relativ stabilen – affektiv-evaluativen, kognitiven und volitionalen Merkmalen eine bedeutsame Rolle zu spielen [scheinen]“ (Kunter 2011: 528). Eng gekoppelt mit diesem Bereich ist das Phänomen der Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern, welche als „eine wichtige Voraussetzung für hohe Motivation und hohes Leistungsniveau“ (Schwarzer/Warner 2011: 497) gilt. Beide Bereiche werden wiederum in gewisser Weise von dem Habitus umfasst, welcher aus Überzeugungen besteht, die sich auf die Rolle und Funktion des Lehrers im Rahmen von Unterrichtsprozessen

beziehen und dessen Grundmuster wahrscheinlich häufig schon in der eigenen Schulzeit verinnerlicht wurden.

Anknüpfend hieran könnte man das oben angeführte Beispiel wie folgt fortführen: Lehrer X ist mit einer recht geringen Motivation ausgestattet, da die Schüler seiner Wahrnehmung nach seine Arbeit kaum schätzen. Zusätzlich zweifelt er aufgrund der mangelhaften Klausurergebnisse im Hinblick auf das historische Verfahren der Dekonstruktion und Bewertung von Geschichtsurteilen an der Wirksamkeit seines Unterrichts.

In diesem Beispiel stünden sich also Fach- und Selbstkonzept von Lehrer X im Wege und produzierten eine Dilemmasituation. Hieraus lässt sich eine weitere Forschungsfrage generieren:

In welchem Zusammenhang stehen Fach- und Selbstkonzepte? Gibt es bestimmte Korrelationen, die sich gegenseitig bedingen oder eher abstoßen?

Neben den Effekten des Selbstkonzepts auf die Planungsüberlegungen wird in dem Beispiel zusätzlich angedeutet, dass konkrete Erfahrungen und Erlebnisse Einfluss auf die Überzeugungen haben. Dieser Einfluss kann unterschiedlich stark oder schwach manifestiert sein.

Hier schließt das Projekt erneut an die Allgemeine Lehrerberufs-Forschung an, welche konstatiert, dass „sich Lehrpersonen im Verlauf ihrer Berufsbiografie bezüglich ihrer Einstellungen, ihres Selbstvertrauens oder ihrer Kompetenz verändern“ (Herzog 2011: 319).

Hat die Novizen-Experten-Forschung einerseits die Erkenntnis geliefert, „dass die exzellenten Leistungen von Experten [...] auch von noch so intelligenten und motivierten Anfängern oder Laien nicht erreicht werden können“ (Dann 2000: 195), so bemerken Brunner u.a. andererseits, „dass Erfahrung in einer Domäne alleine nicht ausreicht, um Professionswissen zu erwerben. Entscheidend ist stattdessen, dass kognitive und motivationale Ressourcen gezielt [...] investiert werden“ (Brunner u.a. 2006: 526).

Für das hier beschriebene Projekt ist die Frage nach der Provenienz des Wissens und der Teacher-Beliefs von besonderem Interesse:

In welchem Maße haben Erfahrungen...

- a) *aus dem außerschulischen biografischen Kontext*
- b) *der eigenen Schulzeit,*
- c) *der Ausbildungsphasen,*
- d) *der eigenen Lehrtätigkeit gegenwärtige Fach- und Selbstkonzepte geprägt?*

Und wie gehen Lehrkräfte mit ihren Erfahrungen um?

Naturgemäß untersuchen berufsbiografische Studien der bildungswissenschaftlichen Lehrerforschung die in ihr beheimateten Phänomene und Gegenstände (z.B. Selbstwirksamkeit, pädagogische Kompetenzen etc.). Hinsichtlich der domänenspezifischen Forschung haben vor allem die naturwissenschaftlichen Fächer in den letzten Jahren etliche Studien zum Kompetenzerwerb von (angehenden) Lehrkräften (z.B. TEDS-M 2010) sowie Lehrerkognitionen und deren Wirkung auf professionelles Handeln (z.B. COACTIV 2004) vorgelegt, deren Ergebnisse als Hypothesen für die eigene Untersuchung dienen werden.

4. Kontext der geschichtsdidaktischen Forschung

Mit Blick auf die Geschichtsdidaktik stellt Demantowsky fest, dass die Erforschung der „Entwicklung im Lehrerberuf als lebenslange[r] Prozess des domänenspezifischen Concept Challenge [...] [nach wie vor] ein Desiderat“ ist (Demantowsky 2010: 315).

Neben diesem „berufsbiografischen Defizit“ finden sich zwar einige empirische Forschungsprojekte zu Einstellungen, Vorstellungen und dem Wissen von Geschichtslehrern, jedoch bleiben diese entweder auf einen sehr speziellen Bereich beschränkt (z.B. von Borries/Meyer-Hamme 2003 und 2004), letztlich unausgeführt (z.B. Seidenfuß 2003) oder beschäftigen sich nur am Rande mit dem Geschichtslehrer (z.B. von Borries` 1995: Lehrerdatenerhebung zum Lehrer-Schüler-Vergleich zur Studie „Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher“).

Dennoch finden sich in diesen und anderen (hier nicht genannten) Studien natürlich Ansätze und Hypothesen, welche in die eigene Forschung einfließen werden. So z.B. von Borries` und Meyer-Hammes Urteile, dass „Geschichtslehrer(innen) – jedenfalls besonders Qualifizierte unter ihnen – „moderne“ („methodenorientierte“) Richtlinien nicht nur gut und differenziert verstehen, sondern auch der herkömmlichen („stofforientierten“) Art bei weitem vorziehen [und] den lebensweltlichen Erfahrungen der Lernenden und den Erscheinungsformen der Geschichtskultur [...], der Pluralität von historischen Interpretationen einen überragenden Stellenwert einräumen“ (von Borries/Meyer-Hamme 2004: 248). Interessant dazu ist auch der Befund einer anderen Studie derselben Verfasser, dass sich „die Lehrenden [hinsichtlich der Stoffverteilungspläne] auch gegenwärtig massiv unter Druck gesetzt [fühlen]“ (von Borries u.a. 2003: 131).

Im Rahmen seiner repräsentativen Großstudie „Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher“ untersuchte von Borries bereits 1995 den Zusammenhang von „Lehrereinstellungen und Unterrichtswirkungen“ (von Borries 1995: 277) und stellt insgesamt ernüchternd fest: „Das Geschichtsbewußtsein der Jugendlichen hängt keineswegs substantiell von den weltanschaulichen und methodischen Vorlieben der einzelnen Lehrpersonen ab.“ (von Borries 1995: 339). Derartige Ergebnisse sind gerade vor dem Hintergrund der Selbstwirksamkeit und Motivation der Geschichtslehrkräfte von besonderem Interesse. Vor dem Hintergrund der hier skizzierten Forschungsfragen sind aber vor allem die Selbstauskünfte der Lehrkräfte bezüglich ihrer Unterrichtsvorstellungen und der Unterrichtswirklichkeit interessant. So fallen die enormen Differenzen zwischen den idealen und den alltäglichen Lernzielen auf, die „ziemlich klare Verwerfungen zwischen Normen und Fakten deutlich [machen]“ (von Borries 1995: 302).

Dies sind nur einige Ergebnisse, die aus dem Lehrerfragebogen zur Hauptstudie hervorgehen. Hinsichtlich der verwendeten Kategorien wie Lehr-Lernkonzepten, Schulbucharbeit, Lernzielen sowie Fach- und fachdidaktischen Überzeugungen und Einstellungen und dem Geschichtsbewusstsein der Lehrenden liefert die Studie insgesamt eine Fülle von Daten und Interpretationen, die für mein Projekt – trotz der mittlerweile zeitlichen Distanz von 17 Jahren - von großer Bedeutung sind.

Mit Blick auf eine konsequente Anschlussfähigkeit an die Erkenntnisse der Kognitionspsychologie wie auch die Allgemeine Lehrerberufs-Forschung lassen sich bisher lediglich zwei geschichtsdidaktische Studien anführen:

Seidenfuß (2003) knüpft an das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (Groeben, u.a.) an und rekonstruiert mit der Methode des „lauten Denkens“ und dem Struktur-lege-Verfahren mit

kommunikativer Validierung (Scheele/Groeben 1988) die impliziten Theorien und gedanklichen Strukturen von Geschichtslehrern bei der Unterrichtsplanung. Ist das Forschungsinteresse demjenigen dieses Projektes ähnlich, so unterscheiden sie sich dennoch grundlegend in ihren methodischen Verfahrensweisen.

Da es im Interesse dieses Projektes liegt, einen systematischen Überblick zu gewinnen, Grundlagenforschung zu betreiben, ist ein Design, das wie bei Seidenfuß einer Interventionsstudie nahekommt eher ungeeignet, da es auf wenigen Ausschnitten (Inhalte der geplanten Unterrichtsstunde) und konkreten Situationen (Planungskontext) beruht.

Vor allem aber gewinnt dieses Verfahren keinerlei Daten über die externen Sozialisationsfaktoren und die biografischen Kontexte der Probanden (an denen Seidenfuß auch nicht interessiert ist).

Die Ergebnisse der (Pilot-)Studie, die als Anregung für die eigene Studie wertvoll sind, lassen sich in den Aussagen, dass die Novizen gegenüber den Experten kaum Überlegungen zu kritisch-konstruktiver Fachdidaktik und Fachinhalten während der Unterrichtsplanung anstellten und demgegenüber eher Verknüpfungen mit den theoretischen Modellen lerntheoretischer und kognitionspsychologischer Didaktik erkennen ließen (Seidenfuß 2003: 257 f.), zusammenfassen.

Messner/Buff (2007) untersuchten in einer Schweizer Studie das „Lehrerwissen und –handeln im Geschichtsunterricht“ mit Blick auf didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung und verfolgen damit einen dem hier beschriebenen Projekt ähnlichen Ansatz, der jedoch mit einem anderen Design angegangen wird (quantitativ; Instrument Fragebogen; heterogene Gruppe in Bezug auf Schulform und Ausbildung).

Die Ergebnisse der Studie liefern einerseits etliche interessante und wichtige Hypothesen für das eigene Projekt, lassen andererseits aber auch die Grenzen quantitativer, fragebogengenerierter Daten erkennen.

Ausschnitthaft sei hier erwähnt, „dass alles [d.h. die Aspekte Prozessorientierung; Vergangenheits- und Geschichtsorientierung; Gegenwarts- und Gesellschaftsorientierung, D.U.] als (eher) wichtig beurteilt wird [... , wobei] Vergangenheits- und Geschichtsorientierung und Gesellschafts- und Gegenwartsorientierung [...] jeweils von mehr als 90% der Lehrpersonen als (eher) wichtig erachtet [werden]. [...] Dementsprechend werden Kenntnisse über die Vergangenheit und Geschichte respektive Gesellschaft und Gegenwart in ihrer Bedeutung als Ziele deutlich stärker gewichtet als historische Denk- und Arbeitsweisen“ (Messner/Buff 2007: 155 f.). Ebenso interessant sind die Ergebnisse, dass sich „die Rollenkonzepte >Vermittler< vs. >Lerncoach< gegenseitig überhaupt nicht aus[schließen], [...] dass die Zielorientierung von Lehrpersonen im Geschichtsunterricht, ihre fachbezogenen didaktischen Überzeugungen und die Unterrichtsgestaltung [...] systematische Zusammenhänge aufweisen“ (Messner/Buff 2007: 159-162).

Hinsichtlich der Bedeutung der Ausbildung kommen Messner/Buff zu der Erkenntnis, „dass weder die fachwissenschaftliche Ausbildung noch der Schultyp relevante Prädikatoren hinsichtlich der Zielorientierung, fachbezogenen Überzeugungen wie auch der Unterrichtsgestaltung darstellen“ und stellen selbst die Frage nach der möglicherweise entscheidenderen „Bedeutung der schulischen Praxis als einer beruflichen Sozialisationsinstanz“ (Messner/Buff 2007: 169).

An derartige Ergebnisse lässt sich unmittelbar anschließen und mithilfe qualitativer Methoden Datenmaterial gewinnen, um solche u.ä. Hypothesen näher zu untersuchen.

5. Methodisches Vorgehen

Da die zu untersuchenden Teacher Beliefs (und damit auch die daran gekoppelten Konzepte) oftmals impliziter, unbewusster Natur sind, ist ein methodisches Vorgehen erforderlich, welches es ermöglicht, diese unbewussten Überzeugungen diskutierbar zu machen.

Aus diesem Grunde hat dieses Projekt einen qualitativen Zuschnitt und geht mit Blick auf die unten erläuterte Probandenauswahl und Querschnittstruktur induktiv vor.

Sample:

Es sollen 36 Geschichtslehrkräfte von Gymnasien in NRW untersucht werden. Neben forschungspragmatischen Gründen ist es bei einer Gesamtgröße $N=36$ für die Datenstabilität besonders wichtig, dass alle Probanden gleiche institutionelle Rahmenbedingungen (Gymnasium NRW; klassische Ausbildung, keine Quereinsteiger etc.) haben. Als Schultyp wurde das Gymnasium gewählt, da die Gymnasien im Vergleich der weiterführenden Schulen die größten Schülerzahlen aufweisen (Tendenz steigend) und ihnen damit eine entsprechende Relevanz zukommt. Vor allem aber folgt der Ansatz der Hypothese, dass sich gerade an Gymnasien ein besonderer fachspezifischer Habitus gebildet hat, der z.B. an Gesamtschulen allein aus dem Grunde anderer Gestalt ist, da der Geschichtsunterricht dort in der Sekundarstufe I in dem Fach Gesellschaftslehre aufgeht.

Um einen Einblick in die verschiedenen Berufsphasen zu liefern, geht das Projekt querschnittlich vor und gliedert in Fünfjahresschritte (5, 10, 15, 20, 25, 30 Berufsjahre). Pro Phase werden je 6 (3 männliche / 3 weibliche) Lehrkräfte befragt. Dies schafft einerseits die Möglichkeit des intergenerationellen und geschlechterspezifischen Vergleichs, hält die Probandenanzahl aber dennoch in einem für ein Dissertationsprojekt handhabbaren Umfang. Dieses Vorgehen ignoriert in seiner Intervallskalierung nicht etwa die Ergebnisse der Allgemeinen Berufs-Forschung, sondern ist gerade als Antwort auf die teilweise sehr unterschiedlichen Phasenmodelle (Herzog 2011) zu verstehen, lassen diese doch durch ihre Setzungen „wenig Spielraum für individuelle Varianten“ (Herzog 2011: 319), die hier jedoch gerade im Fokus der Forschung stehen.

Methoden:

Die qualitative Forschung favorisiert bei solchen ergebnisoffenen Rekonstruktionsverfahren die Triangulation, um durch unterschiedliche Zugänge und Datenmaterialien zu einem breiteren, tieferen Verständnis zu gelangen (Flick 2004). Das Prinzip der Triangulation soll hier in Form verschiedener Datenerhebungsverfahren Beachtung finden:

1. In einem ersten Schritt soll ein geschlossener Fragebogen eingesetzt werden. Die Skalen zielen dabei auf die objektivierbaren Wissensbestände und Beliefs, so dass zum einen eine erste Skizze möglicher Fach- und Selbstkonzepte, zum anderen die biografischen Stationen des Lehrerwerdens nachgezeichnet werden können. Hieraus ergeben sich eventuell auch konkrete Fragen/Hypothesen, welche in das folgende Interview aufgenommen werden sollen.
2. In einem zweiten Schritt wird mit allen Probanden ein leitfadengestütztes Experteninterview (Meuser/Nagel 2010) geführt, welches sowohl narrative Elemente (zur Biografie) als auch einen Leitfaden (zu Fach- und Selbstkonzepten) enthält. Das Interview zielt dabei vor allem auf die Rekonstruktion der (impliziten) Beliefs ab. Um mögliche Artefakte zu vermeiden, sollen die gewonnenen Daten zunächst

unabhängig vom Fragebogen als eigenständiger Materialkorpus untersucht werden. Methodisch stützt sich die Auswertung auf die Rekonstruktive Sozialforschung, speziell: die Dokumentarische Methode nach Bohnsack (2010b) und Nohl (2006). In Abgrenzung zu anderen qualitativen Analyseverfahren (z.B. Mayring), welche bei deduktivem Vorgehen eher das explizite Wissen erfassen, zielt die Dokumentarische Methode mit ihrem offenen Vorgehen gerade auf die Rekonstruktion impliziter Wissensbereiche und Beliefs ab (Meuser/Nagel 2010).

3. Erst im Anschluss daran sollen die Daten und Ergebnisse des Interviews mit denen des Fragebogens korreliert, überprüft und evtl. erweitert werden. Dabei bietet es sich im Rahmen der Einzelfallanalysen an, für die einzelnen Teilnehmer in Anlehnung an die „Rekonstruktion Subjektiver Theorien“ (Scheele/Groeben 1988), die zu rekonstruierenden Konzepte in Form von Schemata (concept maps) zu visualisieren, welche die Ergebnisse – ähnlich der Grafiken aus statistischen Erhebungen – „in eine an den Kategorien orientierte Form zwingen“ und eventuell den folgenden Schritt erleichtern, bei dem nun die Einzelfälle vergleichend analysiert werden. Die daraus ableitbaren Typen und Modelle sowie weitergehenden Hypothesen sollen dann als Kriterien dienen, das Sampling für die anschließende Gruppendiskussion zu erstellen. Nach gegenwärtigen Überlegungen bietet es sich an, möglichst heterogene Lehrertypen mit unterschiedlichen Konzepten zu bilden, die denkbaren Alltagsszenarien (z.B. Fachkonferenzen / kollegialer Austausch im Schulalltag) nahe kommen. Es sind jedoch auch andere interessante (z.B. geschlechterspezifische, generationsspezifische) Konstellationen denkbar.
4. In einem vierten Schritt sollen Gruppendiskussionen durchgeführt werden. Die daraus resultierenden Daten werden ebenfalls mittels der Dokumentarischen Methode (Bohnsack) ausgewertet. Die Anwendung der gleichen Methode ist ein zusätzliches Validitätskriterium, um methodenbedingte Interpretationsabweichungen zu vermeiden. Das Interesse gilt hier vor allem der Gruppenmeinung und weniger der Einzelmeinung der Teilnehmer. Die Frage, ob sich in den heterogenen Gruppenkonstellationen bestimmte Konzepte in Form von „kollektiven Orientierungsmustern“ (Bohnsack 2010a) herausstellen, steht dabei im Fokus der Forschung, stellt sie doch die individuellen Fach- und Selbstkonzepte in einen größeren Kontext, wie ihn die Schule als Kommunikationsort darstellt.

Gerade mit Blick auf die laufenden Erhebungen werden nicht nur die Erhebungsinstrumente, sondern auch die Auswertungsverfahren auf ihre Passgenauigkeit für die Ziele dieses Projektes geprüft und evtl. modifiziert werden müssen.

6. Projektorganisation

I. Voruntersuchung

- Im Rahmen eines Vortrags für den Historikertag 2012 in Mainz werden im Juni/juli 2012 ca. 12 Interviews geführt, die dazu genutzt werden, den entwickelten Leitfaden zu testen und die methodischen Besonderheiten bei der Auswertung zu erproben und zu überarbeiten.

II. Hauptuntersuchung

- Sep.-Dez. 2012: Pretest des Fragebogens
- Jan.-Juni 2013: Haupterhebungsphase: Fragebogen und Interview
- Juli-Dez. 2013: Auswertung (Fragebogen und Interview); Durchführung der Gruppendiskussionen

III. Auswertung

- Jan.-März 2014: Gesamtauswertung (mit Gruppeninterviews)
- April-Dez. 2014: Verschriftlichung der Ergebnisse

7. Literatur

- Bohnsack, Ralf (2010 a): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim und München, S. 205-218.
- Bohnsack, Ralf (2010 b): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 8., durchgesehene Auflage, Opladen / Farmington Hills.
- von Borries, Bodo (1995): Lehrereinstellungen und Unterrichtswirkungen. In: von Borries, Bodo: Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Weinheim/München, S. 277-344.
- von Borries, Bodo/Körper, Andreas/Meyer-Hamme, Johannes (2003): Reflexiver Umgang mit Geschichts-Schulbüchern? Befunde einer Befragung von Lehrern, Schülern und Studierenden 2002. In: Schönemann, Bernd/ Schreiber, Waltraud/Voit, Hartmut (Hrsg.): FUER Geschichtsbewusstsein. Ein internationales geschichtsdidaktisches Forschungsprojekt zum Geschichtsunterricht. Schwalbach, S.
- von Borries, Bodo/Meyer-Hamme, Johannes (2004): Lehrervorstellungen und Lehrerüberzeugungen zu Richtlinien und Lehrplänen des Faches Geschichte. In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Münster, S. 235-249.
- von Borries, Bodo (2007): „Geschichtsbewusstsein“ und „Historische Kompetenz“ von Studierenden der Lehrämter „Geschichte“. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 6. Jahrgang, S. 60-83.

- Bourdieu, Pierre (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a.M.
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern.
- Brunner, Martin/Kunter, Mareike/Krauss, Stefan (2006): Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildungen?, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4/2006, S. 521-544.
- Calderhead, James (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Berliner, David C./Calfee, Robert C. (Hrsg.) Handbook Of Educational Psychology. New York, S. 709-725.
- Dann, Hanns-Dietrich (1994): Pädagogisches Verstehen. Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: Reusser, Kurt/Reusser-Weyeneth, Marianne (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern, S. 163-182.
- Demantowsky, Marko (2010): Ein fachdidaktischer Forschungsverbund „Grundlagen fachbezogenen Lernens“. Idee – Struktur – Integration. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, Heft 4/2010, Hannover, S. 313-315.
- Flick, Uwe (2004): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick/ von Kardorff/Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg, S. 309 -318.
- Herzog, Silvio (2011): Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 314-338.
- Kunter, Mareike (2011): Forschung zur Lehrermotivation. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 527-539.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2010): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim und München, S. 457-471.
- Messner, Helmut / Buff, Alex (2007): Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung. In: Gautschi u.a. (Hrsg.): Geschichtsunterricht heute. Zürich, S. 143-175.
- Nohl, Arndt-Michael (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Oevermann, Ulrich (1999): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 70-182.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine/Elmer, Anneliese (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 478-495.
- Schwarzer, Ralf/Warner, Lisa Marie (2011): Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 496-510.

- Scheele, Brigitte / Groeben, Norbert (1988): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Tübingen.
- Schnotz, Wolfgang (2006): Conceptual Change. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim, Basel, Berlin, S. 77-82.
- Seidenfuß, Manfred (2003): Ein Anwendungsfeld qualitativer Empirie in der Geschichtsdidaktik. Geschichtslehrer entwickeln ihre Taktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Heft 2, S. 245-262.
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, Vol. 57, Heft 4, S. 473-482.
- Terhart, Ewald (1990): Sozialwissenschaftliche Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers 1970-1990. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 10, S. 235-254.
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim.
- Weinert, Franz E. (2001): Leistungsmessung in Schulen - Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim / Basel.
- Woolfolk Hoy, Anita/Davis, Heather/Pape, Stephen J. (2006): Teacher Knowledge and Belief. In: Berliner, David C. / Calfee, Robert C. (Eds.) Handbook Of Educational Psychology. New York, S. 715-734.