

Chancen und Risiken von Zeitzeugenbefragungen

Entwicklung eines Messinstruments für eine Interventionsstudie

Christiane Bertram, Wolfgang Wagner, Ulrich Trautwein

Einleitung: Zeitzeuginnen und Zeitzeugen im Geschichtsunterricht

Seit etwa dreißig Jahren werden Zeitzeugenbefragungen in der Schule eingesetzt, um Schülerinnen und Schüler für Geschichte zu interessieren und sie ihre Eingebundenheit in Geschichte erleben zu lassen. Die Bildungspläne aller Länder (z. B. Bildungsplan Baden-Württemberg 2004, Rahmenplan Mecklenburg-Vorpommern 2002) wie auch der Beschluss der Kultusministerkonferenz zur «Stärkung der Demokratieverziehung» (KMK-Beschluss 2009) empfehlen, für die Aufarbeitung der DDR-Geschichte Zeitzeuginnen und Zeitzeugen in den Geschichtsunterricht einzuladen. Allerdings wird auch auf die Gefahren der Zeitzeugenbefragung im schulischen Kontext hingewiesen. Denn die Lernenden glauben Zeitzeuginnen und Zeitzeugen häufig mehr als Schulbüchern oder Lehreraussagen (Angvik/von Borries 1997) oder nehmen diese als die «besseren Historiker» (Sauer 2006) wahr, wobei ihnen die Perspektivität des Zeitzeugen oder der Zeitzeugin wie auch Erinnerungsverschiebungen und nachträgliche Deutungen und Sinnbildungen oft nicht bewusst sind bzw. diese im Unterricht manchmal nicht offengelegt werden (Wierling 2004, Erbar 2012).

Das vom BMBF geförderte Promotionsprojekt «Chancen und Risiken von Zeitzeugenbefragungen» verfolgt das Ziel, die Effektivität von Zeitzeugenbefragungen im Geschichtsunterricht anhand des Themas «Friedliche Revolution in der DDR» zu überprüfen. Hierbei wird der Fragestellung nachgegangen, welche differenziellen Effekte die Arbeit mit Zeitzeugeninterviews (live – Video – Text) im Hinblick auf (a) das Interesse, (b) die historischen Methodenkompetenzen

(= «Re- und De-Konstruktionskompetenzen») und (c) das «Faktenwissen»¹ der Schülerinnen und Schüler hat. Um diese Effekte zu messen, wurde in einer vorgeschalteten Validierungsstudie zunächst das Messinstrument entwickelt. Da die Haupterhebung bis September 2012 andauert, liegen hiervon noch keine Ergebnisse vor. Im Folgenden werden daher die Ergebnisse der Validierungsstudie vorgestellt.

Theoretischer Hintergrund

Der PISA-Schock führte zu einem radikalen Umdenken in der Bildungspolitik. Der Wechsel von der input- zur outputorientierten Zielsetzung (Klieme 2003) brachte auch in der Geschichtsdidaktik eine engagierte Diskussion über die Definition und Messung historischer Kompetenzen in Gang. Diese werden – basierend auf der Definition von Weinert (1999) – als die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, historisch zu denken, verstanden. Gemeinsamer Ausgangspunkt stellt hierbei das Konzept des «Geschichtsbewusstseins» dar, das von Jeismann (1977) als Zusammenhang zwischen Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung definiert wird, wie auch die Überlegungen der narrativistischen Geschichtsphilosophie (Baumgartner 1997; Danto 1980; Pandel 1987; Ricoeur 1988; Rüsen 1997).

In der Terminologie ist man sich nicht immer einig, doch im Kern lassen sich die derzeit in der Geschichtsdidaktik diskutierten Kompetenzmodelle (u. a. Sauer 2002, Pandel 2005, VGD 2006, Körber et al. 2007, Heil 2010) auf die geschichtstheoretische Basis von Geschichtsbewusstsein und Narrativität zurückführen. «Geschichte» entsteht aufgrund von historischen Fragestellungen als Rekonstruktion von Vergangenem und wird in historischen Narrationen, die Bedeutung auch für die historische Orientierung in der Gegenwart und Zukunft haben, dargestellt. Allerdings wurde bisher von keiner Seite ein Instrument zur Messung historischer Kompetenzen vorgelegt.

¹ «Faktenwissen» ist in der Geschichtsdidaktik ein umstrittener Begriff. Nimmt man das narrative Geschichtsverständnis ernst, fällt es schwer, objektiv richtige «Fakten» zu definieren. Trotzdem funktioniert Geschichte und der Geschichtsunterricht nicht ohne «Daten, Fakten, Ereignisse», die im FUER-Modell als «Vergangenheitspartikel» bezeichnet werden.

Das für die Studie entwickelte Messinstrument basiert auf dem historischen Kompetenz-Strukturmodell der FUER²-Gruppe (Körber et al. 2007), in dem unter den «historischen Methodenkompetenzen» die Re- und die De-Konstruktionskompetenzen gefasst werden. Unter der Re-Konstruktion wird verstanden, dass man im historischen Forschungsprozess mit verschiedenen Quellen und Darstellungen umgeht, diese analysiert und interpretiert und somit zu einer eigenen Narration bzw. Darstellung gelangt. Die De-Konstruktion bezieht sich auf Darstellungen, die mit einem zeitlichen Abstand zur Vergangenheit, von der sie berichten, entstanden sind. Dadurch, dass hier Vergangenheitspartikel, d. h. Überbleibsel der Vergangenheit, in einen Zusammenhang gesetzt werden, entsteht eine Deutung der Vergangenheit. Die Tiefenstruktur von Darstellungen wird in der De-Konstruktion analysiert (Schreiber et al. 2007).

Der Zeitzeugenbericht als erzählte Erinnerung ist beides, Quelle *und* Darstellung: Die damalige Erfahrung ist eine Quelle, aus der die Vergangenheit rekonstruiert werden kann, gleichzeitig bietet die viele Jahre später entstandene Narration eine Deutung von Geschichte an, die de-konstruiert werden muss (vgl. Schreiber 2009). Daher zielt das in der Validierungsstudie entwickelte Messinstrument auf die Erfassung der Re- und De-Konstruktionskompetenzen ab.

Design der Interventionsstudie und Einbettung der Validierungsstudie³

In der Interventionsstudie werden 30 Gymnasialklassen der neunten Jahrgangsstufe zum Thema «Friedliche Revolution in der DDR» von derselben (externen) Lehrkraft unterrichtet. Im Mittelpunkt der Unterrichtseinheit steht die Arbeit mit Zeitzeugeninterviews. Mit drei Zeitzeugen und einer Zeitzeugin aus dem Oppositionsumfeld der DDR wird in den 30 Klassen gearbeitet. In zehn Klassen kommen diese zu Besuch und in jeweils zehn Klassen wird mit dem Video

- Das Akronym «FUER (=Zur Förderung und Entwicklung reflektierten) Geschichtsbewusstsein» steht für eine internationale Gruppe von Geschichtswissenschaftlern, Fachdidaktikern und Lehrern, die es sich zum Ziel gesetzt hatten, die Förderung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins durch Grundlagenforschung und Empirie zu präzisieren. Ein Ergebnis dieser Arbeitsgruppe ist das «historische Kompetenz-Strukturmodell», das 2007 ausformuliert wurde (Körber et al. 2007).
- Die detaillierte Vorstellung der Unterrichtseinheit mit Einbeziehung des geschichtswissenschaftlichen Forschungskontextes findet sich in: Bertram, 2012(a). Das Design der Interventionsstudie wird genauer beschrieben in: Bertram, 2012(b).

bzw. mit der Transkription des Videos ihrer Befragung gearbeitet.⁴ Dadurch, dass nur diese vier Personen in den drei Bedingungen (live/Video/Text) zu Wort kommen, kann der «Persönlichkeitsfaktor» der Zeitzeugen bzw. der Zeitzeugin kontrolliert werden. Die weiteren Unterrichtsbedingungen, wie z. B. Unterrichtszeit oder Unterrichtsmaterialien, werden ebenfalls gleich gehalten, um sicherzustellen, dass zu beobachtende Veränderungen ausschließlich auf die Intervention bzw. die mediale (Re-)Präsentation der Zeitzeugenbefragung zurückzuführen sind. Die Zuordnung der Klassen zu den drei Unterrichtstreatments geschieht zufällig.

Die Schülerinnen und Schüler werden in der Haupterhebung zu drei Messzeitpunkten (vor und nach der Unterrichtseinheit und ca. 2–3 Monate später) getestet. Im Vor- und Follow-up-Test kreuzen die Schüler ausschließlich vorgegebene Antwortalternativen an, im Nachtest kommen auch offene Aufgabenformate zum Einsatz. Zu allen Testzeitpunkten werden Interesse, Faktenwissen sowie historische Methodenkompetenz erfasst. Über die dreißig Interventionsklassen hinaus werden in acht Kontrollklassen lediglich die Testungen durchgeführt, um auszuschließen, dass Veränderungen auf andere Bedingungen, z. B. die Testwiederholung, zurückzuführen sind.

Ziel der im Folgenden abgebildeten Validierungsstudie war es, für die geplante Interventionsstudie ein Messinstrument zur Verfügung zu stellen, das die abhängigen Variablen objektiv, reliabel und valide erfasst, wenig Zeit für die Messung benötigt und in einer großen Stichprobe eingesetzt werden kann. Daher wurden die zum Teil neu entwickelten Testaufgaben zunächst in einer Stichprobe von 311 Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums (44,3% männlich, 55,7% weiblich, 15,6 Jahre alt) in einer Doppelstunde getestet. Die insgesamt 15 Klassen wurden im Regierungspräsidium Tübingen akquiriert, wobei die Bereitschaft der Schulleitung und der Fachlehrerinnen und -lehrer wie auch das Einverständnis der Eltern für die Zusammensetzung der Stichprobe entscheidend waren. Die Hintergrundvariablen der Schüler (z. B. Migrationshintergrund, kulturelles Kapital und Schulnoten in Deutsch, Geschichte und Mathematik) wurden ebenfalls erfasst. Eine optimierte Kurzfassung des Instruments wurde zusammen mit einigen Hintergrundvariablen wie Studienfächer, Abiturdurchschnitt und Schulnoten in einer zweiten Stichprobe von 360 Studierenden (Erziehungswissenschaft

- Die Videos und Transkripte der Befragungen dieser vier Zeitzeugen, die auch live in die Klassen kamen, sind auf der Internet-Seite: www.jugendopposition.de der Robert-Havemann-Stiftung verfügbar.

und Lehramt für verschiedene Fächer, auch Geschichte, 37,4% männlich, 62,6% weiblich, 22,7 Jahre alt) an der Universität Tübingen eingesetzt. Das zehnmünütige Kurzinstrument wurde den Studierenden in einer Einführungsvorlesung zur pädagogischen Psychologie zu Beginn der Sitzung vorgelegt. Die Teilnahme war in beiden Stichproben anonym und freiwillig.

Entwicklung der Messinstrumente

Interesse, Selbstkonzept und Anstrengungsbereitschaft

Für die Messung des Interesses gibt es bewährte und vielfach eingesetzte Instrumente, die verschiedene Teilbereiche des Interesses adressieren. Wir haben uns für erprobte Skalen⁵, die für das Fach Geschichte angepasst wurden, entschieden. Das Konstrukt «Selbstkonzept Fach Geschichte» wird mit Items wie «Geschichte liegt mir nicht besonders» (umgepolt) gemessen. Um das Interesse an Geschichte allgemein zu messen, werden Items wie «Bei der Beschäftigung mit historischen Themen lerne ich etwas, das für mich sehr wichtig ist» eingesetzt. Das Konstrukt «Zufriedenheit mit dem Fach Geschichte» wird mit Items wie «Im Geschichtsunterricht lerne ich viel» erfasst. Hinweise auf die Anstrengungsbereitschaft geben Items wie «Im Geschichtsunterricht erledige ich alles, was verlangt wird.» Die Schüler und Schülerinnen schätzten sich auf einer vierstufigen Skala von «trifft gar nicht zu» bis «trifft völlig zu» ein.

«Faktenwissen»

Basierend auf zwei aktuellen empirischen Studien zur DDR-Geschichte (Arnsward et al. 2006, Deutz-Schröder/Schröder 2008) und einem kritisch vergleichenden Gutachten (von Borries 2009) wurden verschiedene Aufgabenformate entwickelt, um die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler zum Thema zu messen (z. B. Herstellung einer Chronologie, Zuordnung von Politikern bzw. bekannten Persönlichkeiten). Zudem wurden neue Aufgaben, z. B. ein Lückentext zum Ende der DDR-Zeit, entwickelt.

5 Diese Skalen werden seit 2002 im Projekt «Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren» (TOSCA), das am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung begonnen wurde und mittlerweile von der Abteilung Empirische Bildungsforschung und Pädagogische Psychologie der Universität Tübingen geleitet wird, eingesetzt und sind im Skalenhandbuch zur TOSCA-Studie, das bisher nicht veröffentlicht wurde, dokumentiert.

Historische Methodenkompetenzen

Auf Grundlage des historischen Kompetenz-Strukturmodells und vorhergehender empirischer Untersuchungen (Angvik/von Borries 1997; von Borries 2002, Hartmann 2008) wie auch einer eigenen qualitativen Vorstudie wurden Testaufgaben zur Messung der Re- und De-Konstruktionskompetenzen entwickelt und in verschiedene Korrekturdurchläufe gegeben. Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, Geschichtslehrer und Geschichtslehrerinnen überprüften die Aufgaben und Items hinsichtlich Kompetenzerfassung, Unterrichtsrelevanz und Validität. Kolleginnen und Kollegen mit psychometrischer Expertise gaben eine Rückmeldung im Hinblick auf die Formulierung der Items und die Auswahl der Formate. Mit vier Schülern wurde die Verständlichkeit und Bearbeitungsdauer des Testinstruments erprobt. Der Kern des Testinstruments besteht aus drei Itemgruppen, die im Testinstrument zusammengefasst werden unter: (a) «Woher wissen wir etwas über die Vergangenheit?» mit z. B. «Historiker stehen manchmal vor dem Problem, dass nur Quellen von einer Seite zur Verfügung stehen.», (b) «Aussagekraft von Zeitzeugen» mit z. B. «Nur Zeitzeugen können uns wahre Auskünfte über die Vergangenheit geben, denn sie waren damals dabei» (umgepolt) und (c) «Wie gut wissen wir über die Vergangenheit Bescheid?» mit z. B. «Geschichtswissenschaftler beschreiben vergangene Ereignisse genau so, wie sie wirklich passiert sind» (umgepolt). Die Schülerinnen und Schüler kreuzen auf einer vierstufigen Skala (von «bin mir ganz sicher, dass es nicht stimmt» bis «bin mir ganz sicher, dass es stimmt») an.

Ergebnisse der Validierungsstudie

In der Schüler-Stichprobe wurden die Bereiche Interesse und «Faktenwissen» erfasst. Die Interessensskalen zeigten, wie es zu erwarten war, gute Reliabilitätswerte: Interesse an Geschichte (6 Items, Cronbachs Alpha = .85), Selbstkonzept (4 Items, Cronbachs Alpha = .87), Anstrengungsbereitschaft (5 Items, Cronbachs Alpha = .71) und Zufriedenheit mit dem Fach Geschichte (3 Items, Cronbachs Alpha = .76). Bei den Wissensaufgaben hat sich im Hinblick auf die Reliabilität der Lückentext am besten bewährt (16 Items, Cronbachs Alpha = .82), wobei die inhaltliche Richtigkeit (nicht die Rechtschreibung) für die Trefferkodierung den Ausschlag gab. Nicht funktioniert haben die anderen Wissenstestformate, z. B. Personenzuordnung (7 Items, Cronbachs Alpha = .40), Herstellung einer Chronologie (6 Items, Cronbachs Alpha = .51), Kenntnis von Politikern (6 Items, Cronbachs Alpha = .44). Diese wurden daher in der Haupterhebung weggelassen.

In beiden Stichproben (Schülerinnen und Schüler und Studierende) wurden die Skalen für die Messung der historischen Methodenkompetenz faktorenanalytisch überprüft. Ziel der Faktorenanalyse ist es zu bestimmen, ob Items inhaltlich zusammengehören, also mit derselben latenten Variable verbunden sind (d. h. auf denselben Faktor «laden»). Wenn ein Item in der Faktorenanalyse eine «hohe Ladung», d. h. einen starken Zusammenhang mit der latenten Variable, aufweist, dann ist für die Lösung dieses Items die zugrunde liegende Kompetenz von zentraler Bedeutung.

Die in beiden Stichproben gerechneten Faktorenanalysen legen den Schluss nahe, dass die theoretisch vermuteten Dimensionen der Re- und De-Konstruktionskompetenzen zwei empirisch getrennte Konstrukte darstellen. Zudem hat sich bei der Studierenden-Stichprobe (dort wurden zusätzliche Items eingesetzt) eine Dimension herausgebildet, die mit «epistemologische Überzeugungen» bezeichnet werden kann.⁶ In anschließenden eindimensionalen Raschanalysen zeigten sich für die zwei (Schüler-Stichprobe) bzw. drei (Studierenden-Stichprobe) Skalen in beiden Stichproben gute psychometrische Gütekriterien.⁷

In der Schüler-Stichprobe ergab sich eine Korrelation von $r = .69$ zwischen der Re- und De-Konstruktionskompetenz. Im Rahmen eines Regressionsmodells mit den Prädiktoren Geschlecht, Buchbesitz (Anzahl der Bücher zu Hause), Fachwissen (Lückentext) sowie den Fachnoten in Geschichte und Deutsch zeigte sich ein differenzielles Zusammenhangsmuster mit den beiden abhängigen Variablen (Re- und De-Konstruktionskompetenz) (Tabelle 1). Während bei der Re-Konstruktion sämtliche Leistungsmaße von Bedeutung waren, spielte bei der

6 In den folgenden Beispielimten, die in beiden Stichproben funktioniert haben, werden die standardisierten Ladungen der Studierenden-Stichprobe berichtet: «Historiker müssen berücksichtigen, dass Quellen durchaus lückenhaft sein können» lädt mit .74 auf dem «Re-Konstruktionsfaktor». «Viele Jahre später weiß der Zeitzeuge noch genau, was passiert ist» (umgepolt) lädt mit .75 auf dem «De-Konstruktionsfaktor». «Wenn man in einem Geschichtsbuch etwas liest, kann man sich sicher sein, dass es auch so passiert ist (umgepolt)» lädt mit .94 auf dem Faktor «epistemologische Überzeugungen».

7 In den konstruktsspezifischen eindimensionalen Raschanalysen (ConQuest) zeigten sich für die Schüler-Stichprobe gute Gütekriterien für die Skalen bezüglich der Varianz der latenten Variablen (Varianz jeweils > 1). Allerdings ergibt sich für die Dimension der De-Konstruktionskompetenz eine niedrige Reliabilität (Person Separation Reliability für Weighted Likelihood Schätzer = .30), die auf insgesamt zu hohe Itemschwierigkeiten der De-Konstruktionsitems für die Schüler-Stichprobe zurückzuführen ist. Die Studierenden-Stichprobe wies hingegen im Rahmen eindimensionaler konstruktsspezifischer Raschskalierungen (ConQuest) akzeptable bis hohe Reliabilitäten auf, die bei einem Itemumfang von 10 bis 28 Items pro Skala im Bereich von 0.7 bis 0.86 Person Separation Reliability für Weighted Likelihood Schätzer liegen.

De-Konstruktion lediglich die Deutschnote sowie das Geschlecht eine Rolle. Die Schüler also, die in Deutsch eine bessere (also: niedrigere) Note haben, lösen die De-Konstruktionsitems besser. Generell wurden die De-Konstruktionsitems von den Schülern und Schülerinnen weniger häufig gelöst als die Items zur Re-Konstruktion.

Tabelle 1: Regressionsanalyse (Schüler-Stichprobe) mit Re- und De-Konstruktion als latente abhängige Variable (unstandardisierte Regressionsgewichte)

	Abhängige Variable	
	Re-Konstruktion <i>b</i>	De-Konstruktion <i>b</i>
<i>Prädiktoren:</i>		
Geschlecht	-0.12	-0.77*
Buchbesitz	0.04	-0.01
Fachnote Geschichte	-0.18*	-0.14
Fachnote Deutsch	-0.28*	-0.57*
Fachwissen (Lückentext)	1.12*	0.03

Anmerkungen: * ($p < 0.05$, einseitige Tests bei Leistungsmassen); Geschlecht: dummy-codiert (0 = männlich, 1 = weiblich); Varianzaufklärung: R^2 (Re-Konstruktion) = .31, R^2 (De-Konstruktion) = .23

Für die Studierenden-Stichprobe ergaben sich Interkorrelationen im Bereich $.77 \leq r \leq .78$ für De- und Re-Konstruktion sowie «epistemologische Überzeugungen». Hier wurde ebenfalls ein Regressionsmodell berechnet, und zwar mit den Prädiktoren Abiturdurchschnitt und Schulnoten (Geschichte, Deutsch, Mathematik), Neigungsfach Geschichte sowie dem Studienfach (Tabelle 2). Wichtigster Prädiktor ist hier das Studienfach Geschichte, das einen vergleichbaren Effekt aufweist wie ein um mehr als eine Notenstufe besserer Abiturdurchschnitt. Zudem zeigt sich in der durchschnittlichen Lösungshäufigkeit, dass alle Items von den Studierenden deutlich besser beantwortet werden, wobei auch hier die Re-Konstruktionsitems häufiger korrekt gelöst werden als die De-Konstruktionsitems.⁸

8 Da wir uns mit unserer Untersuchung auf Neuland befinden, wurden in beiden Stichproben die Skalen exploratorisch untersucht, sodass sich zum Teil eine unterschiedliche Zuordnung der Items zu den Dimensionen ergab. Daher ist ein direkter Vergleich der beiden Stichproben im Hinblick auf Ladungsmuster und Regressionsmodelle nicht möglich.

Tabelle 2: Regressionsanalyse (Studierenden-Stichprobe) mit Re- und De-Konstruktion sowie «epistemologische Überzeugungen» als latente abhängige Variable (unstandardisierte Regressionsgewichte)

	Abhängige Variable		
	Re-Konstruktion	De-Konstruktion	«Epistemologische Überzeugungen»
	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>
<i>Prädiktoren:</i>			
Abiturdurchschnitt	-0.53*	-0.15	-0.49*
Fachnote Geschichte	-0.03	-0.01	0.02
Fachnote Deutsch	0.03	0.00	0.03
Fachnote Mathematik	0.00	0.00	-0.01
Neigungsfach Geschichte	0.33*	0.10	0.39*
Studienfach Geschichte	0.91*	0.26	0.66*

Anmerkungen: * ($p < 0.05$, einseitige Tests); Neigungsfach Geschichte: dummy-codiert (0 = trifft nicht zu, 1 = trifft zu); Varianzaufklärung: R^2 (Re-Konstruktion) = .08, R^2 (De-Konstruktion) = .04, R^2 («Epistemologische Überzeugungen») = .16

Interpretation

Zentral für die Einschätzung der Ergebnisse ist die Frage, ob mit den allgemeinen Items zur Re- und De-Konstruktion tatsächlich auf die Verfügung über historische Methodenkompetenzen geschlossen werden kann oder ob hiermit eher die Verfügung über geschichtstheoretisches Grundlagenwissen abgebildet wird, sodass diese Skalen vielleicht eher – in den Begriffen des FUER-Modells – den «Sachkompetenzen» (genauer der «Begriffskompetenz») zugeordnet werden sollten. Doch auch wenn bei diesen Items die Zuordnung zu den Methodenkompetenzen fraglich ist, zeigt sich im Ladungsmuster der Faktorenanalyse, dass sich das Wissen über Re- bzw. De-Konstruktionsprozesse unterscheidet. Schülerinnen und Schülern, die sich der Notwendigkeit der Re-Konstruktion von Geschichte bewusst sind, ist die De-Konstruktion nicht unbedingt vertraut, worauf die hohen Aufgabenschwierigkeiten verweisen. Darüber hinaus zeigt die – wenn auch recht hohe, aber nicht perfekte – Korrelation zwischen den beiden Kompetenzen, dass sich beide Faktoren empirisch unterscheiden lassen, eine hohe Re-Konstruktionskompetenz also nicht zwingend mit einer hohen De-Konstruktionskompetenz einhergeht. Auf Grundlage dieser Daten lassen sich also zumindest das Bewusst-

sein von im historischen Forschungsprozess notwendigen Re- und De-Konstruktionsoperationen empirisch trennen.

Interessant ist, dass sich in der Schüler-Stichprobe die bessere Deutschnote als Prädiktor für eine höhere De-Konstruktionskompetenz erweist, die Geschichtsnote hiermit hingegen keinen Zusammenhang aufweist. Dies ist im Hinblick darauf, dass die Analyse und Interpretation von Texten unter Einbeziehung ihrer Tiefenstruktur im Mittelpunkt des Deutschunterrichts stehen, plausibel. In eine ähnliche Richtung weist der Befund, dass die Items zur Re-Konstruktion in beiden Stichproben eher gelöst wurden als die De-Konstruktionsitems.⁹ Dass Geschichte eine Re-Konstruktion ist, für die Quellen und Darstellungen recherchiert, analysiert und miteinander verglichen werden müssen, scheint vertrauter zu sein als die Erkenntnis, dass Darstellungen kritisch hinterfragt und de-konstruiert werden müssen. Einerseits könnte dies als Resultat eines meist quellenorientierten Geschichtsunterrichts interpretiert werden. Andererseits weist dieser Befund auf die hohe kognitive Herausforderung, die mit der In-Frage-Stellung von Wissenschaft und ihren Ergebnissen verbunden ist, hin.

Das deutlich bessere Abschneiden der Studierenden im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern wie auch die besseren Ergebnisse der Geschichts-Studierenden innerhalb der Studierendenstichprobe lassen darüber hinaus den Schluss zu, dass historische Kompetenzen mit einem vertieftem Einblick in das Fach zunehmen. Dies kann als Hinweis auf die Validität des Testinstruments gewertet werden.

Ausblick

In der Gesamtstudie steht nun die Frage im Vordergrund, ob mithilfe von Zeitzeugenbefragungen die Re- und De-Konstruktionskompetenzen gefördert werden und ob die drei Formen der Zeitzeugenbefragungen (live – Video – Text) unterschiedliche Effekte im Hinblick auf Interesse, Faktenwissen und Methodenkompetenzen nach sich ziehen. In der Haupterhebung kommen über die berich-

⁹ Ein direkter Vergleich der Anforderungsniveaus von Items, die auf zwei unterschiedliche Faktoren laden, ist strenggenommen nicht angemessen, da eine gemeinsame Bewertungsgrundlage fehlt. Unabhängig von solchen modellbasierten Überlegungen erfolgt hier ein rein deskriptiver Vergleich der Lösungshäufigkeiten, da die Beobachtung, dass die Re-Konstruktionsitems «leichter» als die De-Konstruktionsitems waren, mit der Theorie und Praxis der Geschichtsdidaktik durchaus in Verbindung gebracht werden kann.

teten Instrumente hinaus auch geschlossene Anwendungsaufgaben (z. B. zur Einordnung von Texten als Quelle bzw. Darstellung) wie auch offene Aufgaben, in denen die Schülerinnen und Schüler selbstständig de- und re-konstruieren, zum Einsatz, um die verschiedenen Facetten von Re- bzw. De-Konstruktionskompetenzen sowie Sachkompetenzen zu erfassen und in Beziehung zueinander setzen zu können.

Literatur

- Angvik, Magne/Borries, Bodo von (1997): *Youth and History, A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Bd. 1, Hamburg.
- Arnswald, Ulrich et al. (2006): *DDR-Geschichte im Unterricht. Schulbuchanalyse – Schülerbefragung – Modellcurriculum*. Berlin.
- Baumgartner, Hans-Michael (1997): *Narrativität*. In K. Bergmann (Hrsg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5., überarb. Auflage). Seelze-Velber, S. 157–160.
- Bertram, Christiane (2012a): *Zeitzeugen zur Friedlichen Revolution: Live – Video – Text. Vorstellung einer kompetenzorientierten Unterrichtseinheit*. In: Fritz, Gerhard/Wittneben, Eva Luise (Hrsg.): *Landesgeschichte in Forschung und Unterricht. Beiträge des Tages der Landesgeschichte in der Schule vom 26. Oktober 2011 in Bühl*. Stuttgart. S. 63–79.
- Bertram, Christiane (2012b): *Wirksamkeit von Zeitzeugenbefragungen im Geschichtsunterricht – ein Beitrag für die empirische Geschichtsdidaktik*. In: *geschichte für heute*, Heft 3. S. 21–33.
- Borries, Bodo von (2002) (Hrsg.): *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung in deutschsprachigen Bildungswesen*. Neuried.
- Borries, Bodo von (2009): *Zwischen «Katastrophenmeldungen» und «Alltagsernüchterungen». Empirische Studien und pragmatische Überlegungen zur Verarbeitung der DDR-(BRD-) Geschichte*. In: *Deutschland Archiv*, 42, S. 665–677.
- Danto, Arthur Coleman (1980): *Analytische Philosophie der Geschichte* (1. Auflage ed.). Frankfurt am Main. (Erstauflage: 1964).
- Erbar, Ralph (2012): *Zeugen der Zeit? Zeitzeugengespräche in Wissenschaft und Unterricht*. In: *geschichte für heute*, Heft 3, S. 5–20.
- Hartmann, Ulrike (2008): *Perspektivenübernahme als eine Kompetenz historischen Verstehens*. Diss. Göttingen. Verfügbar unter: <http://webdoc.sub.gwdg.de/diss/2008/hartmann/hartmann.pdf> (Aufruf vom 02.01.2012).
- Heil, Werner (2010): *Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht. Geschichte im Unterricht, Band 1*, Stuttgart.
- Jeismann, Karl-Ernst (1977): *Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart*. In: E. Kosthorst (Hg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie*. Göttingen, S. 9–33.
- Klieme, Eckhard et al. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise*. http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf. (Aufruf vom 02.01.2012)
- Körber, Andreas et al. (Hrsg.) (2007): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2002) (Hrsg.): *Rahmenplan Geschichte. Gymnasium. Integrierte Gesamtschule*. Verfügbar unter: <http://www.bildungserver-mv.de/download/rahmenplaene/rp-geschichte-7-10-gym-02.pdf>. (Aufruf vom 26.03.2012).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2004) (Hrsg.): *Bildungsplan Baden-Württemberg. Allgemein bildendes Gymnasium, Az 6512.-15/167/1 C.F.R. Stuttgart*.
- Pandel, Hans-Jürgen (1987): *Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen*. *Geschichtsdidaktik* 12/2. S. 130–142.
- Pandel, Hans-Jürgen (2005): *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/Ts.
- Ricoeur, Paul (1988): *Zeit und Erzählung*. München.
- Rüsen, Jörn (1983): *Historische Vernunft: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Grundzüge einer Historik I*. Göttingen.
- Sauer, Michael (2002): *Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation. Eine neue Grundlegung des Geschichtsunterrichts? Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, 30(3/4). S. 18–43.
- Sauer, Michael (2006): *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik* (5. Auflage). Seelze-Velber.
- Schreiber, Waltraud (2009): *Zeitzeugengespräche führen und auswerten: Historische Kompetenzen schulen*. Neuried.
- Schreiber, Waltraud et al. (2007): *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag)*. In: Körber, Andreas et al. (Hrsg.): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried, S. 17–53.
- Sekretariat der ständigen Vertretung der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009): *Stärkung der Demokratieerziehung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009)*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf. (Aufruf vom 26.02.2012).
- Verband der Geschichtslehrer Deutschlands e.V. (2006): *Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium 5.–10. Jahrgangsstufe*. Verfügbar unter: http://www.nglv.de/docs/Bildungsstandards_Geschichte_16.06.06.pdf. (Aufruf vom 26.02.2012)
- Weinert, Franz Emanuel (1999): *Konzepte der Kompetenz. Unveröffentlichtes Gutachten zum OECD-Projekt «Definition and selection of competences»*. Max-Planck-Institut für psychologische Forschung.
- Wierling, Dorothee (2004): *Lebensgeschichtliche Erinnerungen ehemaliger DDR-BürgerInnen als Bestandteil von Bildungsarbeit*. In: Heidi Behrens/Andreas Wagner (Hrsg.): *Deutsche Teilung. Repression und Alltagsleben. Erinnerungsorte der DDR-Geschichte*. Leipzig 004. S. 110–120.