

Methodisch-didaktisches

Fachdidaktische Diagnostik im Politik- und Geschichtsunterricht

Kühberger, Christoph: Fachdidaktische Diagnostik im Politik- und Geschichtsunterricht. In: Forum Politische Bildung (Hg.): Medien und Politik. Informationen zur Politischen Bildung, Heft 35, 2012, S. 45-48

<http://www.politischebildung.com/>

Christoph Kühberger

Fachdidaktische Diagnostik im Politik- und Geschichtsunterricht

Was ist fachdidaktische Diagnose?

Durch den Wechsel von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung veränderte sich der Fokus von den zu bewältigenden Stoffmengen hin zu den individuellen Lernleistungen der SchülerInnen und ihren je spezifischen Bedürfnissen, um die geforderten fachspezifischen Kompetenzen erwerben zu können. Während „die Lehrenden den Input weitgehend selbst kontrollieren können, erschließt es sich nicht automatisch, welche Kompetenzen die Lernenden tatsächlich erworben haben. Defizite im Kompetenzerwerb sollten nicht erst in zentralen Prüfungen oder Vergleichsarbeiten erkannt werden, sondern – transparent gesteuert durch den Lehrer oder die Lehrerin – den Schülerinnen und Schülern bereits im Unterrichtsgeschehen bewusst werden.“¹

Fokus auf individuellen Lernleistungen

Die in Lerngruppen feststellbare Heterogenität in den Lernvoraussetzungen, aber auch in den Lernfortschritten stellt schulische Systeme vor besondere Herausforderungen.² Einen Zugang, um diese Neuperspektivierung im Rahmen des schulischen Lernens verstärkt berücksichtigen zu können, stellt die „fachdidaktische Diagnostik“ dar. Dabei handelt es sich um eine gezielte Beobachtung von fachspezifischen Schülerleistungen mit dem Ziel, über systematisches Sammeln und Aufbereiten von Informationen Lernangebote erstellen zu können, um individuelles Fördern und Fordern zu ermöglichen.³

Heterogenität der Lerngruppe

DIMENSIONEN DER FACHDIDAKTISCHEN DIAGNOSTIK

1) Ergebnisbezogene oder prozessbezogene Diagnostik:

Dieser Typus „kann primär den erreichten Lernstand bzw. das erreichte Kompetenzniveau reflektieren oder die Fortschritte und Hemmnisse bei der Bewältigung der einzelnen Lernschritte nachzeichnen“.

2) Punktuelle oder kontinuierliche Diagnostik:

„Die punktuelle Diagnostik stützt sich auf isolierte Begebenheiten im Fachunterricht /.../, während die kontinuierliche Diagnostik hinsichtlich einer längeren und zusammenhängenden Unterrichtssequenz erfolgt.“

3) Lehrer- oder schülergesteuerte Diagnostik:

„Wird die Diagnose nicht durch die Lehrperson vorgenommen, sondern durch die SchülerInnen selbst, indem diese Verfahren der Prozessbeobachtung anwenden, können sie /.../ ihr Handeln durchleuchten, erkennen und gegebenenfalls Strategien zur Veränderung anwenden.“

Quelle: Langner, Frank: Diagnostik als Herausforderung für die Politikdidaktik, in: Domänenspezifische Diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge für die politische Bildung, hrsg. v. J. Schattschneider. Schwalbach/Ts. 2007, S. 58–70, hier S. 61f.

Im Zusammenhang mit der domänenspezifischen Kompetenzorientierung stehen damit in der Fachdidaktik nicht – wie in der älteren „pädagogischen Diagnostik“ bzw. in der klinischen Psychologie üblich – Störungsbilder oder die Feststellung von Defiziten im Mittelpunkt, sondern es wird versucht, auf Grundlage der Beobachtungen Maßnahmen zu setzen, „mit deren Hilfe auf der Basis theoriegeleiteter Annahmen der Lehr- und Lernerfolg ermittelt wird, um pädagogisches [und didaktisches; C.K.] Handeln zu optimieren“⁴.

Pädagogisches Handeln optimieren

**Keine
permanente
Prüfungs-
situation**

Nach Taubinger/Windischbauer soll Diagnostik in diesem Sinn LehrerInnen Antworten auf die Frage geben, „an welches Vorwissen, welche Voraussetzungen der Unterricht anknüpfen kann, welche Lernhindernisse zu überwinden sind, welche lernförderlichen Aspekte zu stärken sind. Aus diesen Antworten müssen Angebote für fruchtbare Lernwege und fundierte Lernangebote erwachsen.“⁵ Für eine Umsetzung im konkreten Unterrichtsgeschehen ist es jedoch als günstig einzustufen, wenn die Leistungsfeststellung (Beurteilung/Benotung) von einer Lernstandserhebung (Diagnose) eindeutig unterschieden bzw. eigentlich sogar strikt getrennt wird, um die SchülerInnen nicht einer permanenten Prüfungssituation auszusetzen bzw. um zeitliche Räume der (Selbst-)Reflexion über ihr historisches und politisches Lernen zu schaffen. Lernstandserhebungen können auf ganz unterschiedliche Art und Weise durchgeführt werden. Frank Langner macht dafür drei Dimensionierungen aus (vgl. Kasten S. 45).

Zugänge

**Lerngruppe
als Ganzes
erfassen**

Aus fachdidaktischer Perspektive heraus gilt es Diagnoseinstrumente zu entwickeln bzw. einzusetzen, die den Lehrenden einen methodischen Zugang zu der angestrebten Erkenntnis über ihre SchülerInnen legen, um den Lernprozess effizient und adäquat begleiten zu können. Im Geschichts- und Politikunterricht wird es daher in Zukunft darauf ankommen, Aufgabenformate und Beobachtungssettings zu entwickeln, die nicht nur einzelne SchülerInnen erfassen, wie dies etwa auch bisher durch LehrerInnen-SchülerInnen-Gespräche geschehen ist, sondern die in regelmäßigen Abständen auch die Lerngruppe als Ganzes erfassen, um über (Teil-)standardisierte Herangehensweisen individuelle Rückmeldungen von allen SchülerInnen einer Klasse zu erhalten.⁶ Erste Versuche in diese Richtung in der Schulpraxis der gymnasialen Unterstufe haben gezeigt, dass auf diese Weise zentrale Teile des historischen Denkens hinsichtlich ihrer jeweils individuellen Ausprägungen bei den Lernenden abgefragt werden können,⁷ um im Anschluss durch gezielte Interventionen an vertiefenden Aspekten arbeiten oder erkannte Defizite des Schülerdenkens oder der Unterrichtsgestaltung ausgleichen zu können. Durch diagnostische Vergleichsarbeiten können daher Einblicke in die heterogenen Lernstandsleistungen gewonnen werden, um davon ausgehend differenzierte und individualisierte Lernangebote machen zu können. Neben derartigen meist überraschenden Einblicken über Paper-Pencil-Verfahren in das fachliche Denken aller SchülerInnen einer Klasse, die meist in testartigen Anordnungen erhoben werden,⁸ sollten aber auch andere Formen von Rückmeldungen als diagnostische Gradmesser herangezogen werden, die per se ein verstärktes individuelles Arbeiten der einzelnen Lernenden einfordern und bei entsprechender Dokumentation des Lernprozesses bzw. der Ergebnis-

**Gezielte
Interven-
tionen**

findung und -begründung auch Rückschlüsse auf die individuellen prozesshaften Lernwege zulassen. Dazu zählen nach Bodo von Borries etwa (a) kumulative Vorlagen, welche Einblicke in den gesamten Lernprozess ermöglichen (Lerntagebücher, Portfolios, Themenmappen o.Ä.), (b) aktive (schriftliche, mündliche oder bildliche) Präsentationen eines konkreten Analyse- oder Synthesergebnisses (Referate, Essays, Rezensionen, Darstellungen/Narrationen), (c) Arbeitsberichte oder Produkte, die im Rahmen eines Projektes erstellt wurden, (d) Vollzug eines Rollen-, Plan-, Theaterspiels, (e) langfristige Beobachtungen der individuellen und teammäßigen Arbeitsweise sowie (f) die Durchführung von geschichtskulturellen (Geschichts-)philosophischen Aktivitäten außerhalb des Klassenzimmers.⁹

**Dokumen-
tation des
Lernprozesses**

Das Portfolio – Hinweise zu einem möglichen Diagnoseinstrument

Geschickt genutzte Lernportfolios könnten für eine fachdidaktische Diagnostik, die sich auf stark individuelle Lernfortschritte einlässt, einen wertvollen Beitrag leisten, vor allem dann, wenn in ihnen nicht nur einmalige punktuelle Outputs (z.B. eine einmalige Inter-

pretation einer bildlichen Quelle) gesammelt, sondern auch gezielt geplante, prozessorientierte Ergebnisse festgehalten werden (z.B. komplexere und zeitlich anspruchsvollere Arbeitsaufgaben, die bereits bekannte Zugänge oder Kenntnisse wiederaufnehmen).¹⁰ Für eine solche Diagnose, die eben stets auch die fachdidaktische Progression im Rahmen des historischen und politischen Lernens im Auge behält, sind Prozessportfolios vor allem dann von Nutzen, wenn es durch sie gelingt, eine domänenspezifische Kompetenzentwicklung kontinuierlich zu dokumentieren, um sie im zeitlichen Verlauf beobachtbar zu machen. So könnte man Übungen zu einer bestimmten (Teil-)Kompetenz zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Schuljahr als Portfolioarbeiten konzipieren, die versuchen, den Transfer (also das Nutzen von „altem“ Wissen zur Lösung „neuer“ Probleme¹¹) sowie die damit verbundenen Denkprozesse der SchülerInnen systematisch offenzulegen. Die LehrerInnen würden auf diese Weise die Chance erhalten, die Leistungen desselben Schülers/derselben Schülerin über mehrere Monate hinweg zu beobachten, um Rückschlüsse auf den individuellen Kompetenzerwerb ziehen zu können. Verwendet man so erhobene diagnostische Beobachtungen als LehrerIn in einer auf die eigene Unterrichtsarbeit rückbezogenen Art und Weise, wird man nicht nur über das Kompetenzniveau der Lernenden informiert, sondern erhält auch Informationen zur Verbesserung der didaktischen und methodischen Gestaltung des eigenen Unterrichts.¹²

Prozessorientierte Ergebnisse dokumentieren

Domänenspezifische Kompetenzentwicklung

Verbesserung des Unterrichts

Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften

„Wer als Lehrerin, als Lehrer historisches Lernen anbahnen will, muss in der Lage sein, die Standorte und Denkwege der Schülerinnen und Schüler zu erkennen. Wer das Geschichtsverständnis von Lernenden fördern möchte, muss deren Geschichtsbewusstsein in den Blick bekommen. Dafür sind diagnostische Kompetenzen notwendig.“¹³

Fokus Geschichtsbewusstsein

Die Bereitschaft von Lehrpersonen zur fachdidaktischen Diagnostik erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit möglichen Beobachtungsaspekten. Um eine fachdidaktische Diagnose durchführen und nutzen zu können, benötigen FachlehrerInnen ein domänenspezifisches Kompetenzmodell, eine ausreichende Vorstellung über mögliche Niveaustufen der dort ausformulierten Kompetenzbereiche¹⁴ sowie „Metawissen, um auf gewonnene Diagnoseergebnisse kompetent zu reagieren, geeignete Arbeitsmittel und Handlungsspielräume und Organisationsstrukturen, um das, was man als richtig und wichtig erkannt hat, auch nachhaltig umzusetzen“¹⁵.

Für Diagnose notwendige Kompetenzen

Oft ist die zentrale Herausforderung, einen ausreichend operationalisierbaren Bereich zu identifizieren, der beobachtet werden kann. Vage Zielsetzungen (wie z.B. „Kritik“ oder „Verantwortung“) sind dafür im Politik- und Geschichtsunterricht ungeeignet.¹⁶ Versucht man jedoch etwa zu beobachten, ob den SchülerInnen durch ihre sprachlichen Äußerungen bewusst ist, dass Erzählungen über die Vergangenheit (etwa die der Lehrperson, des Schulbuches oder die eigenen) selektive, partielle und retrospektive Re-Konstruktionen darstellen, kann an den Besonderheiten solcher Darstellungen sprachlich, inhaltlich und methodisch gearbeitet werden, um ein tieferes Verständnis für die geschichtstheoretischen Grundlagen des historischen Denkens zu gewinnen.¹⁷ Ähnliches gilt auch für die Diagnose von methodischen Kompetenzen (z.B. Interpretation einer Karikatur)¹⁸. Instrumente wie etwa Kompetenzraster, die nach systematischen Beobachtungen durch die Lehrperson standardisierte Rückmeldungen über den Lernstand für die SchülerInnen bieten, ermöglichen eine zeitökonomisch angelegte fachdidaktische Diagnose.

Identifikation des Diagnosebereichs

Kompetenzraster

Verfügt eine Lehrperson über ausreichende fachdidaktisch-diagnostische Kompetenzen, ist es ihr möglich, (a) individuelle domänenspezifische Kompetenzniveaus von SchülerInnen festzustellen, (b) die in Klassen vorhandene Streuung von unterschiedlichen domänenspezi-

Mögliche positive Ergebnisse fischen Kompetenzniveaus zu erkennen, (c) fachspezifische Lernaufgaben hinsichtlich ihrer Bewältigung vor dem Hintergrund der unterschiedlichen domänenspezifischen Kompetenzniveaus der SchülerInnen zu gestalten, sowie (d) deren (Nicht-)Bewältigung – auch unter Einbeziehung des sozialen Settings der Lernenden – zu ergründen.¹⁹ Dass dafür neben fachdidaktischen auch pädagogische und psychologische Kenntnisse eine Rolle spielen, ist selbstredend.²⁰

- 1 Fachgruppe Chemieunterricht/Gesellschaft Deutscher Chemiker: Diagnostizieren und Fördern im Chemieunterricht. Frankfurt/Main 2008, S. 4.
- 2 Vgl. Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede: Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis. Schwalbach/Ts. 2011, S. 6ff.
- 3 Vgl. Jäger, Reinhold S.: Diagnostische Aufgaben und Kompetenzen von Lehrkräften, in: Handbuch Unterricht, hrsg. v. K.-H. Arnold, U. Sandfuchs u. J. Wiechmann. Bad Heilbrunn 2006, S. 631–638, S. 632.
- 4 Conrad, Franziska: Diagnostizieren im Geschichtsunterricht, in: Geschichte Lernen 116/2007, S. 2–11, hier S. 4.
- 5 Taubinger, Wolfgang/Windischbauer, Elfriede: Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, in: Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung. Diagnoseaufgaben mit Bildern, hrsg. v. H. Ammerer u. E. Windischbauer. Wien 2011, S. 4–11, hier S. 5.
- 6 Vgl. dazu etwa Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Was passiert im Klassenzimmer? Methoden zur Evaluation, Diagnostik und Erforschung des sozialwissenschaftlichen Unterrichtes. Schwalbach/Ts. 2011
- 7 Vgl. Kühberger, Christoph: Diagnose als Herausforderung im Geschichtsunterricht. De-Konstruktion in der Schulpraxis, in: 7. Österreichischer Zeitgeschichtstag 2008. 1968 – Vorgeschichte – Folgen. Bestandaufnahmen der österreichischen Zeitgeschichte, hrsg. v. I. Böhler et al. Innsbruck–Wien 2010, S. 639–646. – Es handelte sich dabei um ein anzufertigendes Essay.
- 8 Vgl. Ammerer, Heinrich/Windischbauer, Elfriede (Hrsg.): Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung. Diagnoseaufgaben mit Bildern. Wien 2011
- 9 Borries, Bodo von: Empirie. Ergebnisse messen (Lerndiagnose im Fach Geschichte), in: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, hrsg. v. A. Körber, W. Schreiber u. A. Schöner. Neuried 2007, S. 653–673, hier S. 666f. – Die hier angeführten Zugänge sind weit zeitintensiver als punktuelle Testungen, geben jedoch bei einer systematischen Beobachtung unter einer theoriegeleiteten Perspektive gute Einblicke in die Denk- und Lernprozesse der SchülerInnen. Werden derartige „Leistungen“ nicht nur beurteilt (Bewertung/Benotung), sondern eben im Sinn der fachdidaktischen Diagnostik genutzt und weiterentwickelt, ergeben sich Chancen für eine positive Unterrichtsentwicklung seitens des oder der Lehrenden, aber eben auch für die Anbahnung eines höheren Kompetenzniveaus auf Seiten der Lernenden.
- 10 Zur Portfolioarbeit vgl. Adamski, Peter: Portfolio für den Anfängerunterricht, in: Geschichte lernen 96/2003a, S. 29–33; Häcker, Thomas/Winter, Felix: Portfolios – ein Beitrag zur Demokratisierung des Lernens und der Leistungsbeurteilung, in: Beutel, Silvia-Iris/Beutel, Wolfgang (Hrsg.): Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts. 2010, S. 292–309; Kühberger/Windischbauer, Individualisierung und Differenzierung, S. 35ff.
- 11 Mürwald-Scheifinger, Elisabeth/Weber, Waltraud: Kompetenzorientierter Unterricht. Sekundarstufe I. Mathematik, in: Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis, hrsg. v. bifie. Graz 2011, S. 109–137, hier S. 117.
- 12 Vgl. Kramer, Reinhard/Kühberger, Christoph: Geschichte und Politische Bildung – ein Fächerverbund, in: Historische Sozialkunde 1/2009, S. 3–13, hier S. 9.
- 13 Gautschi, Peter: Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. Buchs 2005, S. 11.
- 14 Die Niveaustufen werden in vielen Kompetenzmodellen normativ festgesetzt. Das österreichische Kompetenzmodell für politische Bildung geht von einem Lernkorridor aus, der durchschritten werden muss. – Vgl. Kramer, Reinhard/Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede et al.: Die in der politischen Bildung zur erwerbenden Kompetenzen. Wien 2008, S. 10ff. – Vgl. zur Graduierung der historischen Kompetenzen: Körber, Andreas: Graduierung. Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens, in: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, hrsg. v. A. Körber, W. Schreiber u. A. Schöner. Neuried 2007, S. 415–472.
- 15 Kretschmann, Rudolf: Erfordernisse und Elemente einer Diagnostik-Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer, in: Journal für LehrerInnenbildung 2/2003, S. 9–19, hier S. 10f.
- 16 Borries, Empirie, S. 654.
- 17 Vgl. ein Beispiel zur Beobachtung sprachlicher Muster von SchülerInnen zur Beschreibung von Rekonstruktionszeichnungen in der 6. Schulstufe: Kühberger, Christoph: Rekonstruktionszeichnungen und historisches Lernen. Geschichts-didaktische Reflexionen zu Chancen und Problemen, in: Archäologie Österreichs 1/2008, S. 50–60. – Beobachtungen im Lehrgang „Unterrichtspraktikum“ an der Pädagogischen Hochschule Salzburg bei Lehrauftritten im Rahmen des Mentorings von JunglehrerInnen im Gymnasium haben gezeigt, dass SchülerInnen den Konstruktionscharakter von Geschichte sowohl theoretisch als auch sprachlich eher nachvollziehen, wenn die Lehrperson diesen im eigenen Unterricht positioniert, begreifbar macht und (sprachlich) vorlebt. So kann anhand von Unterrichtsbeobachtungen festgehalten werden, dass sich Lernende durch die Verwendung des Konjunktivs bei der Re-Konstruktion der Vergangenheit auf Seiten des Lehrers/der Lehrerin eingeladen fühlen, selbst über weitere zulässige Interpretationen der Quellen nachzudenken und Geschichte nicht als ein abgeschlossenes Projekt anzusehen. Die abwägende Haltung der Lehrperson wurde dabei oft übernommen.
- 18 Vgl. Kramer/Kühberger, Fächerverbund, S. 10ff. – Vgl. auch Windischbauer, Elfriede: Leistungen kompetenzorientiert diagnostizieren anhand von Karikaturen, in: Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung. Diagnoseaufgaben mit Bildern, hrsg. v. H. Ammerer u. E. Windischbauer. Wien 2011, S. 50–51.
- 19 Vgl. Sander, Günther: Politikkompetenz. Eckpunkte eines Modells für LehrerInnen, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur Politischen Bildung 30/2009, S. 61–64, hier S. 63; Sander führt auch die Diagnose des „Klassenmittels“ an, die jedoch vor dem Hintergrund der Erkenntnisse über die Heterogenität von Lernprozessen als überholte Illusion betrachtet werden sollte. – Vgl. Kühberger/Windischbauer, Individualisierung und Differenzierung, S. 6ff.
- 20 Vgl. Hascher, Tina: Diagnose als Voraussetzung für gelingende Lernprozesse, in: Journal für LehrerInnenbildung 2/2003, S. 25–30.