Lernen mit historischen Perspektiven im Geschichtsunterricht

–

Eine qualitativ-empirische Studie zu den Vorstellungen und Überzeugungen angehender und ausgebildeter Lehrpersonen

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Akademischen Grades
einer Dr.‘in phil.,

vorgelegt dem Fachbereich Geschichts- und Kulturwissenschaften (07)
der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

von

Clara-Louise Noffke
aus Itzehoe
2024

Referentin: Univ.-Prof. Dr. Meike Hensel-Grobe
1. Korreferent: Univ.-Prof. Dr. Marius Harring
2. Korreferent: Prof. Dr. Hans-Christian Maner

Ort und Tag der Prüfung: Mainz, 28. Mai 2025

Nutzungsbedingungen:

CC-BY-SA-4.0

DANKSAGUNG

1 EINLEITUNG ... 1

1.1. Thema, Fragestellungen und Ziel der Arbeit ... 1
1.2. Forschungskontext ... 4
1.3. Aufbau der Arbeit ... 6

2 THEORETISCHER HINTERGRUND ... 7

2.1. Historisch-perspektivisches Lernen ... 7
2.1.1. Definitorische Prolegomena ... 7
2.1.2. Geschichtsdidaktische Theorie(-modelle) zum Lernen mit historischen Perspektiven ... 10
2.1.3. Ziele der Förderung historisch-perspektivischen Lernens ... 21
2.1.4. (Potenzielle) Herausforderungen bei historisch-perspektivischem Lernen ... 31
2.2. Professionelle Kompetenz von Geschichtslehrkräften ... 55
2.2.1. Modelle professioneller Kompetenz ... 55
2.2.2. Überzeugungen, Beliefs, Vorstellungen ... 59
2.2.3. Der Professionalisierungsprozess ... 62

3 EMPIRISCHER STAND DER FORSCHUNG ... 66

3.1. Historisch-perspektivisches Lernen ... 66
3.1.1. Die Empirie der 1980er und 1990er Jahre ... 67
3.1.2. Lernmedien ... 70
3.1.3. Kooperations- und Sozialformen ... 72
3.1.4. Voraussetzungen ... 75
3.2. Professionelle Kompetenz und Überzeugungen im Verlauf des Professionalisierungsprozesses ... 76
3.2.1. Lehr- und lernbezogene sowie geschichtstheoretische Überzeugungen ... 77
3.2.2. Zusammenhänge zwischen Kompetenzfacetten ... 79
3.2.3. Veränderungen im Professionalisierungsprozess ... 80
3.2.4. Einfluss der Praxiserfahrung ... 83
3.3. Überzeugungen zu historisch-perspektivischem Lernen ... 84
3.4. Resümee und Desiderata ... 87

4 CURRICULARE VORGABEN ... 90

4.1. Sekundarstufe I ... 91
4.2. Sekundarstufe II ... 96
4.3. Zusammenschau der curricularen Vorgaben ... 99

5 METHODISCHES VORGEHEN ... 106

5.1. Forschungsfragen ... 106
5.2. Forschungsdesign ... 108
5.3. Stichprobe ... 112
5.3.1. Demographische Angaben ... 112
5.3.2. Motivationale Eingangsvoraussetzungen ... 114
5.3.3. (Berufspraktische) Erfahrungen mit historisch-perspektivischem Lernen ... 116
5.4. Messinstrumente ... 119
5.4.1. Leitfadeninterview ... 119
5.4.2. Unterrichtsplanung ... 123
5.5. Auswertung ... 125
5.5.1. Vorgehensweise ... 125
5.5.2. Kategoriensystem ... 127
5.6. Methodenreflexion und Limitationen der Studie ... 128

6 ANALYSE UND INTERPRETATION DER INTERVIEWS ... 131

6.1. Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand ... 131

6.1.1. Vorstellungen von historisch-perspektivischen Lernprozessen ... 131
6.1.2. Relevanz historisch-perspektivischer Lernprozesse ... 139
6.1.3. Erfahrungsgruppen (EG) im Vergleich ... 142
6.2. Voraussetzungen für historisch-perspektivisches Lernen ... 147
6.2.1. Historisches Kontextwissen ... 148
6.2.2. Bewusstsein für (Multi-)Perspektivität ... 153
6.2.3. Fachunspezifische(, emotionale) Voraussetzungen ... 154
6.2.4. Lehrer:innenseitig ... 155
6.2.5. EG im Vergleich ... 156
6.3. Herausforderungen ... 163
6.3.1. Fachspezifische Herausforderungen ... 165
6.3.2. Fachunspezifische Herausforderungen ... 168
6.3.3. EG im Vergleich ... 170
6.4. Rolle der Vorstellungskraft ... 174
6.4.1. Vorstellungen von und Relevanz der Vorstellungskraft ... 174
6.4.2. Aufgaben der Lehrperson ... 178
6.4.3. Methodische Arrangements ... 179
6.4.4. Medien ... 180
6.4.5. Vorstellungskraft zwischen Fiktionalität und Faktizität ... 182
6.4.6. EG im Vergleich ... 186
6.5. Einfluss des sozioökonomischen und soziokulturellen Hintergrundes ... 190
6.5.1. Epistemologisches Prinzip der Perspektiven- und Standortgebundenheit ... 190
6.5.2. Prägung durch das soziale Umfeld ... 192
6.5.3. Einfluss individuell-biographischer Erfahrungen ... 194
6.5.4. EG im Vergleich ... 195
6.6. Identifikation ... 197
6.6.1. Vorstellungen von der Identifikation ... 197
6.6.2. Voraussetzungen ... 200
6.6.3. Identifikation als Chance und Risiko ... 203
6.6.4. EG im Vergleich ... 206
6.7. Rolle von Emotionen und Empathie ... 211
6.7.1. Fach- bzw. untersuchungsgegenstand(un)spezifische Emotionen ... 212
6.7.2. Unterrichtsphasen- und Methodenabhängigkeit ... 214
6.7.3. Themenbedingtheit ... 216
6.7.4. Objektdimension der Emotionen und Materialbedingheit ... 218
6.7.5. Chancen und Herausforderungen bei emotionaler Beteiligung ... 220
6.7.6. Professions- und Fremdbezüge ... 222
6.7.7. Vergleichbarkeit der Empathie ... 224
6.7.8. EG im Vergleich ... 226
6.8. Ziele historisch-perspektivischen Lernens ... 236
6.8.1. Historisches Verstehen ... 237
6.8.2. Einsicht in Perspektivität ... 240
6.8.3. Einsicht in Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität ... 242
6.8.4. Einsicht in den Konstruktcharakter von Geschichte und geschichtskulturelle Kompetenz ... 244
6.8.5. Urteilskompetenz ... 246
6.8.6. Übergeordnete und soziale Lernziele ... 247
6.8.7. Weitere, domänen(un)spezifische Lernziele ... 250
6.8.8. EG im Vergleich ... 252
6.9. Kooperations- und Sozialformen ... 265
6.9.1. Gruppenarbeiten ... 266
6.9.2. Simulationsmethoden ... 267
6.9.3. Einzelarbeit ... 269
6.9.4. Klassenunterricht ... 271
6.9.5. Lernzielabhängigkeit ... 273

6.9.6. EG im Vergleich ... 274
6.10. Medien ... 278
6.10.1. Ego-Dokumente ... 279
6.10.2. Zeitzeug:innen ... 282
6.10.3. Darstellungen ... 282
6.10.4. Audiovisuelle, auditive und visuelle Medien ... 286
6.10.5. Weitere Quellengattungen und Lernanlässe ... 292
6.10.6. Notwendigkeit der Quellendiversität ... 293
6.10.7. Fehlende Fach- und Gegenstandsspezifik ... 294
6.10.8. EG im Vergleich ... 295
6.11. Lerngegenstände ... 301
6.11.1. Epochen ... 303
6.11.2. Themen ... 307
6.11.3. Fehlende Perspektiven ... 314
6.11.4. Berücksichtigung der Lernendeninteressen ... 322
6.11.5. EG im Vergleich ... 324
6.12. Überzeugungen zur eigenen Unterrichtpraxis ... 336
6.12.1. Spontane Kommunikationsstrategien ... 336
6.12.2. Evaluation ... 337
6.12.3. Metakognitiver Diskurs ... 339
6.12.4. EG im Vergleich ... 341
6.13. Zusammenfassung der Ergebnisse ... 344
6.13.1. EG-übergreifende Überzeugungen und Vorstellungen ... 344
6.13.2. Typenbildung ... 350
6.13.3. EG-Spezifika ... 360
6.13.4. Resümee ... 376

7 DISKUSSION UND AUSBLICK ... 378

7.1. Vorschlag 1 ... 379
7.2. Vorschlag 2 ... 380
7.3. Vorschlag 3 ... 381
7.4. Vorschlag 4 ... 383

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS ... 385

Abbildungsverzeichnis ... 385
Tabellenverzeichnis ... 385

LITERATUR ...

LEBENSLAUF ...

Für meinen Vater

Danksagung

Ich möchte Danke sagen. Für mich war nicht die Promotion, sondern stets das Promovieren, also der Weg, das Ziel. Auf diesem Weg haben mich viele Personen begleitet. In erster Linie ist hier meine Betreuerin, Professorin Dr. Meike Hensel-Grobe, zu nennen. Von dem ersten Gespräch an, in dem ich Frau Hensel-Grobe meinen Wunsch zu promovieren unterbreitete, stand sie fest und wohlwollend an meiner Seite, hat mich gefördert und gefordert und stets geholfen, wenn (auch mal spontan) Hilfe notwendig war. Ich bin sehr dankbar für die wertvollen Einschätzungen entlang des Weges und den Freiraum, der mir gegeben wurde, um meine Forschungsideen zu entwickeln und zu verwirklichen.
Begleitet hat mich außerdem von Beginn an Katharina. Ihre kritische Perspektive, ihr forschender Habitus und ihre empathisch-mitfühlende Art haben mich immer wieder herausgefordert, in Reflexion gebracht und mir zugleich ein Gefühl der Sicherheit mit meinen Ideen und Forschungsvorhaben gegeben. Ich bin ihr unendlich dankbar für ihren kritischen Blick und zugleich die vertrauensvollen Gespräche. Neben Katharina waren auch weitere Kolleginnen vom Arbeitsbereich Geschichtsdidaktik für mich da, insbesondere Marie, die mir beim Codieren geholfen hat, sowie Heidrun Ochs, die für mich immer ansprechbar war.
Außerdem möchte ich Conny danken. Sie war in den vergangenen Jahren wie eine Mentorin für mich, an die ich mich stets wenden konnte, sobald Fragen auftauchten. Auch sie hat mir immer wieder Mut gemacht und mir somit geholfen, das Projekt abzuschließen.
Auch aus dem erweiterten Fachbereich habe ich Unterstützung erhalten. Zu nennen ist hier einerseits Herr Prof. Dr. Schnettger, dem ich für seine Förderung vor allem auf dem Weg zur und zu Beginn der Doktorarbeit danken möchte. Sie haben die wissenschaftliche Neugier in mir geweckt, mich gefördert und mich in dem Ziel bekräftigt, dass das Promovieren der richtige Weg für mich sei. Frau Prof. Dr. Margarete Imhof möchte ich vor allem für die Unterstützung zu Beginn meiner Doktorarbeit danken. Sie hat durch für mich sehr wertvolle Gespräche zur Ausschärfung der Fragestellung und Zielsetzung meiner Arbeit beigetragen. Außerdem möchte ich Herrn Markus Raasch danken, der vor allem in den letzten Zügen des Schreibprozesses mit seinem kritischen Blick auf ein Teilkapitel ein wichtiges Korrektiv für mich war.
Am Ende unterstützt haben mich einige fleißige Menschen, die Seiten der Arbeit kritisch gegengelesen haben: Johanna, Lara und Lara. Vielen Dank für eure Unterstützung.
Ein treuer Wegbegleiter war von Beginn an außerdem Timo. So unterschiedlich unsere Promotionswege, -themen und -kämpfe auch waren, war ich mir immer bewusst, dass du für mich und meine kleinen und großen Sorgen ein sicherer Hafen warst.
Abschließend möchte ich allen Helfenden, auch aus der wissenschaftlichen Community, danken, die z.B. bei der Werbung um Studienteilnehmende unterstützt haben oder bei sonstigen Teiletappen des Prozesses mit Rat und Tat zur Seite standen.
Auch meinem ehemaligen Partner Sebastian möchte ich danken, dass er damals an meiner Seite war.
Vor allem aber möchte ich meiner Mutter, meinem Vater und meiner Schwester danken. Meine Eltern haben nicht nur die gesamte Arbeit Korrektur gelesen, sie und meine Schwester Sophie haben auch immer an mich geglaubt, sodass ich nie daran gezweifelt habe, dass ich diese Doktorarbeit erfolgreich abschließen werde. Ihre Beständigkeit und das Wissen um sie an meiner Seite haben mir die Kraft fürs Promovieren gegeben.

1 Einleitung

1.1. Thema, Fragestellungen und Ziel der Arbeit

Die Auseinandersetzung mit und die Übernahme von Perspektiven historischer Akteur:innen[1] gehört zu den Lernzielen und Kernkompetenzen vieler Lehrpläne – nicht nur in Deutschland.[2] Diese Denkoperationen und Lernprozesse werden in der geschichtsdidaktischen Literatur unter dem Begriff der historischen Perspektivübernahme subsummiert. Letzterer ist das Prinzip der Multiperspektivität übergeordnet, das etwa im rheinland-pfälzischen Lehrplan für die Sekundarstufe I als die „Wahrnehmung und Untersuchung von Problemen durch verschiedene Sichtweisen und ‚Brillen'" und als „die Befragung/Infragestellung der sogenannten ‚Gegen-Sicht', der (mir) fremden Perspektive"[3] definiert wird. Durch die Anleitung zur Perspektivübernahme im Geschichtsunterricht sollen Schüler:innen – so der sächsische Lehrplan für Gymnasien – „die Fähigkeit zu Empathie" entwickeln und „lernen, sich für die Rechte und Bedürfnisse anderer einzusetzen".[4] In Baden-Württemberg lernen die Schüler:innen durch die Perspektivübernahme, sich mit historischen Perspektiven „kritisch auseinanderzusetzen und selbst Position zu beziehen", wodurch „sich ihre eigene Identität im Spannungsfeld zwischen der Anerkennung und der Abgrenzung von anderen Identitäten" vollzieht.[5] Insofern wird die historische Perspektivübernahme als Teiloperation des Geschichtsbewusstseins verstanden. Letzteres ist in allen deutschen Geschichtslehrplänen curricular verankert und wird normativ als kritisch-reflektierter Umgang mit Geschichte verstanden, bei dem Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in einen Sinnzusammenhang gestellt werden.[6]
Das Verstehen historischer Akteur:innen bzw. deren Perspektiven ist seit der Verwissenschaftlichung des Faches im 19. Jahrhundert zentraler Bestandteil des historischen Erkenntnisprozesses und spielt im Rahmen der Quellenkritik sowie der hermeneutischen Interpretation eine wichtige Rolle.[7] Im geschichtsdidaktischen Diskurs des Vereinigten Königreichs wurde der fachwissenschaftlich-hermeneutische Erkenntnisprozess in den 1950er Jahren in Form des Konstruktes der *Historical Empathy* für den Geschichtsunterricht adaptiert. Die deutschsprachigen Pendants, historische Perspektivübernahme und

---

[1] Der Begriff des Akteurs/der Akteurin wird hier angelehnt an Alf Lüdtke definiert und von anderen Begrifflichkeiten wie Agenten oder Subjekten abgegrenzt. Während nach Lüdtke der Begriff „Subjekt" verschleiern würde, dass diese auch immer „Objekte" der Geschichte sind, transportiert der Begriff „Agent" sehr stark die „funktionalen Bezüge und Abhängigkeiten", in denen sich Personen befinden können. Akteure hingegen sind in ihren Handlungen freier und gleichzeitig in bestimmten Bedingungsfeldern in Ort und Zeit gebunden. (Vgl. Lüdtke, Alltagsgeschichte, Mikro-Historie, historische Anthropologie, 565f)
[2] Z.B. Ministry of Education of Ontario, The Ontario Curriculum; UCLA History Public History Initiative, History Standards; Ministry of Education of New Zealand, Social sciences.
[3] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, S. 28.
[4] Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen, Lehrplan Gymnasium, S. 8.
[5] Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, S. 4.
[6] Vgl. z.B. Jeismann, Geschichtsbewußtsein, S. 42. Das Geschichtsbewusstsein wurde von Jörn Rüsen formelhaft auch als „Sinnbildung über Zeiterfahrung" definiert. (Rüsen, Historische Orientierung, S. 38) Diese knappe Definition ist im Fach nicht unumstritten geblieben. Vgl. Blogeintrag und Reaktionen in den Kommentaren auf Public History Weekly: Sauer, "Sinnbildung über Zeiterfahrung".
[7] Jordan, Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft, S. 48.

Fremdverstehen[8], stammen ursprünglich aus der Entwicklungspsychologie bzw. Fremdsprachendidaktik und fanden in den 1980/1990er Jahren Eingang in die geschichtsdidaktischen Diskurse.[9] Nur wenige Fachdidaktiker:innen stellen die Relevanz historischer Perspektivübernahme insgesamt infrage[10], ihr wurde und wird jedoch im Vergleich zu dem Strukturprinzip der Multiperspektivität, das seit Anfang der 1990er Jahre in der geschichtsdidaktischen Theoriebildung und den Lehrplänen und Curricula des Faches einen zentralen Platz einnimmt, vergleichsweise wenig Beachtung geschenkt. Vor allem angesichts globaler Entwicklungen wie dem Klimawandel oder Migrationsbewegungen erfährt das Perspektivenverstehen bzw. der Perspektivwechsel im Bildungsbereich gegenwärtig erneut Beachtung. Ausgehend von den 17 Vorschlägen der Vereinten Nationen für eine nachhaltige Entwicklung (*Sustainable Development Goals (SDGs)*) hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) das Lernziel einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)" ausgegeben, das in einen „Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung"[11] gegossen wurde. In Letzterem findet sich die „Stärkung der Kompetenz des Perspektivenwechsel" als eine von fünf Leitideen.[12] Zwar fanden die Vorgaben bereits Eingang in einige Geschichtslehrpläne[13], entsprechende Auswirkungen auf die geschichtsdidaktischen theoretischen und pragmatischen Diskussionen sind bisher jedoch kaum feststellbar.[14]

In den vergangenen 20 Jahren hat die Auseinandersetzung mit der historischen Perspektivübernahme in der geschichtsdidaktischen Theoriebildung zugenommen, was mit deren empirischen Erkundung einherging. Das anfängliche Ziel deutschsprachiger, aber auch englischsprachiger Studien zu *Historical Empathy* lag dabei primär auf den schüler:innenseitigen Lernprozessen. Wiederholte Male wurden dabei die unzureichenden Fähigkeiten zum Perspektivenverstehen von Lernenden offengelegt.[15] Zwar betonten Peter Lee und Rosalyn Ashby in ihren Ausführungen zu *Historical Empathy* bereits in den 1980er

---

[8] Vgl. Körber, Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht.

[9] Insbesondere die Didaktiker Klaus Bergmann (Vgl. Bergmann, Multiperspektivität) und Bodo von Borries haben sich intensiv mit historischem Fremdverstehen und der Perspektivübernahme beschäftigt und dazu publiziert. Die Theoriebildung hat sich in den letzten zwanzig Jahren fortgesetzt. Geschichtsdidaktische Konzepte bauen hierbei vielfach auf das Modell sozialer Perspektivübernahme des Psychologen Robert L. Selman auf. (Dehne, "Mit eigenen Augen sehen" oder "Mit den Augen des anderen sehen"?, S. 124) Eine übersichtliche Darstellung zu historischer Perspektivübernahme in Abgrenzung zu anderen Konstrukten wie Fremdverstehen oder *historical empathy* findet sich in der Dissertation von Ulrike Hartmann. (Vgl. Hartmann, Perspektivenübernahme als eine Kompetenz historischen Verstehens)

[10] Vgl. VanSledright, From empathetic regard to self-understanding.

[11] Schreiber/Siege, Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.

[12] Ebd., S. 18.

[13] Z.B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Bildungsplan des Gymnasiums, S. 4.

[14] Philipp Bernhard, Susanne Popp und Jutta Schumann greifen in ihrem Aufsatz „Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer für die obligatorische Verankerung globalgeschichtlicher Perspektiven in den Geschichtscurricula" vor allem den globalgeschichtlichen Aspekt im Hinblick auf die Themenwahl im Geschichtsunterricht auf. Eine Reflexion über das Umdenken im Hinblick auf historische Kompetenzen oder historisches Lernen mit und über historische Perspektiven erfolgte nicht. (Vgl. Bernhard u.a., Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer für die obligatorische Verankerung globalgeschichtlicher Perspektiven in den Geschichtscurricula) Zuletzt findet sich eine Auseinandersetzung mit dem Lernen mit und über historische Perspektiven bei Markus Bieker, der Perspektivität aus einem zeichentheoretisch-kommunikativen Ansatz heraus beleuchtet. (Bieker, Wie die Perspektivität unser historisches Denken bestimmt. Ein zeichentheoretisch-kommunikativer Neuansatz)

[15] Borries, Jugend und Geschichte, 196f.

Jahren, dass das jeweilige Schüler:innen-Niveau nicht alleine von individuell-kognitiven Voraussetzungen abhänge, sondern vielmehr durch verschiedene Kontextfaktoren beeinflusst sei, zu denen unter anderem die Lehrkraft gehöre.[16] Dennoch wurde das empirisch nachgewiesene Unvermögen seitens der Schüler:innen den Lernenden größtenteils selbst zugeschrieben oder die Ursachen blieben ungeklärt. In den vergangenen Jahren werden in der geschichtsdidaktischen Theorie und Empirie vermehrt auch die Lehrkräfte in den Fokus des Interesses gerückt.[17] Schließlich sind es die Lehrkräfte, die an der Initiierung von Lernprozessen im Geschichtsunterricht maßgeblich beteiligt sind und bspw. mit problematischen Aufgabenstellungen zum Perspektivenlernen in Lehrwerken, wie sie durch eine Analyse Vadim Oswalts nachgewiesen wurden[18], umgehen müssen.

Die vorliegende Arbeit und das damit verknüpfte Forschungsinteresse lässt sich im Kontext dieser Entwicklung verorten und setzt (mit den Worten Heuers et al.) „am Ausgangspunkt, nicht im Zielbereich“[19] an. Angesichts des angenommenen Bedingungsgefüges „Lehrerbildung – Lehrerwissen und -kompetenzen – Lehrerwahrnehmung und -handeln – Schülerleistung“[20], das die in der Bildungsforschung dominierenden Angebot-Nutzungsmodelle charakterisiert[21], wurde der Blick auf die Lehrpersonen gerichtet. Ihre Vorstellungen und Überzeugungen[22] zum Lernen mit und über historische Perspektiven wurden erforscht. Gerade die Überzeugungen stellten einen aussichtsreichen Untersuchungsgegenstand dar, da diese eng mit dem Lehrer:innenhandeln verknüpft sind[23], welches seinerseits in einem „nachgewiesenen Zusammenhang“ mit der „Unterrichtsqualität und Unterrichtserfolg“[24] steht. Um basierend auf den empirischen Ergebnissen adäquate und gewinnbringende Vorschläge für die Lehrer:innenbildung formulieren zu können, wurden sowohl erfahrene Lehrpersonen als auch angehende Lehrpersonen im Rahmen von qualitativen Interviews zu ihren *Beliefs* zum Lernen mit und über historische Perspektiven befragt. So konnten Unterschiede zwischen den verschiedenen Erfahrungsgruppen herausgearbeitet werden und der Einfluss unterschiedlicher Ausbildungsabschnitte auf die Herausbildung der Vorstellungen und Überzeugungen differenziert werden.

---

[16] Ashby/Lee, Children's concepts of empathy and understanding in historiy; Lee/Ashby, Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14

[17] Barsch/Barte, Motivation, Kognition, Reflexion, Erfolgsfaktoren für eine gelingende Geschichtslehrer:innenbildung?, S. 5.

[18] Oswalt stellte in einer Analyse heraus, dass sich in Schulbüchern einige „methodische Arrangements“ fänden, „die zur Identifikation einladen“ würden. Diese vollzögen jedoch nicht „den Schritt hin zur Reflexion“, sondern würden „auf der Ebene einer diffusen Emotionalisierung stehen bleiben“. (Oswalt, Kondensierte Gefühle im Kompaktmedium des Geschichtsunterrichts?, S. 196) Inwieweit diese Identifikationsangebote von Schüler:innen angenommen werden (können), wurde durch Studien in Frage gestellt. (Vgl. Bothe/Sperling, Trauma und Emotion im virtuellen Raum, S. 212)

[19] Heuer u.a., Geschichtslehrerkompetenz? Wissen und Können geschichtsdidaktisch, S. 160.

[20] Heuer u.a., GeDiKo - Professionstheoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenzen, S. 97–111.

[21] Vgl. Bracke u.a., Theorie des Geschichtsunterrichts.

[22] Die Begriffe *Beliefs*, Überzeugungen und Annahmen werden in dieser Arbeit synonym verwendet. Vgl. Kapitel 5.1.

[23] Blömeke u.a., Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik, S. 219 In empirischen Studien zu dem Zusammenhang zwischen den Überzeugungen und dem Lehrer:innenhandeln wurden teilweise widersprügliche Ergebnisse vorgelegt. Vgl. hierzu ausführlicher Kapitel 3.2.

[24] Vgl. Heuer u.a., Geschichtslehrerkompetenz? Wissen und Können geschichtsdidaktisch, S. 160.

1.2. Forschungskontext

Insofern ist die vorliegende Studie im Kontext der Professionalisierungs- und *Beliefs*-Forschung zu verorten, wobei aus geschichtsdidaktischer Perspektive das Lernen mit und über historische Perspektiven im Fokus steht. Die initial vor allem in den Bildungswissenschaften vorangetriebene Professionsforschung[25] zum Lehrer:innenberuf[26] spielt nunmehr seit etwa 10 Jahren auch in der Geschichtsdidaktik eine größere Rolle.[27] Anlass für die Etablierung des neuen Forschungsschwerpunktes gab unter anderem die Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards im Jahr 2003. Das sich etablierende, „kognitiv- und sozialkonstruktivistische Verständnis von Lernen"[28] schlug sich auch in kompetenztheoretischen Modellen[29] zur Beschreibung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften nieder.[30] Dennoch konstatierte Hilke Günther-Arndt in ihrem Aufsatz in dem Tagungsband „Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik" im Jahr 2009, dass die Geschichtsdidaktik über „das Wissen und Handeln von Geschichtslehrkräften […] noch sehr wenig" wisse.[31] Und 2013 hielt Meike Hensel-Grobe in ihrem Resümee zur Kompetenzdebatte in der Geschichtslehrer:innenausbildung fest, dass „die Modelle zu Geschichtslehrerkompetenzen […] weniger ausgereift und kaum empirisch erforscht" seien.[32] Seitdem sind (nicht nur in der Geschichtsdidaktik) mehrere Studien zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften entstanden, die teilweise im Rahmen größerer Forschungsprojekte durchgeführt wurden.[33] Die Doktorand:innen des interdisziplinären Promotionsprogramms ProfaS der Universität Oldenburg untersuchten bspw.

---

[25] Nitsche definiert die Profession als „Berufe wie Ärzt:innen oder Jurist:innen, deren Tätigkeitsfelder sich durch Handeln unter unsicheren Bedingungen charakterisieren lässt, für dessen Bewältigung die ‚professionals' Wissen und Können vor dem Hintergrund ihrer eigenen Sozialisations- und Berufserfahrung sowie die Bereitschaft zur Reflexion derselben benötigen". (Nitsche, Ansätze und Methoden der Professionsforschung in Geschichte, S. 19)

[26] Ebd., S. 18.

[27] Terhart u.a., Vorwort der Herausgeber zur 2. Auflage, S. 9; Resch u.a., Zur Entwicklung von Fachwissen und geschichtsdidaktischem Können während des Referendariats; Nitsche, Ansätze und Methoden der Professionsforschung in Geschichte, S. 18 Insbesondere das teilweise vom BMB geförderte Verbundprojekt „GeDiKo" der Universitäten Aarau, Eichstätt, Hamburg, Heidelberg und Paderborn hat zuletzt sowohl in theoretischer als auf empirischer Hinsicht neue Ergebnisse zu den Professionalisierungsprozessen von Lehrkräften vorgelegt. Mittlerweile beschränkt sich die Forschung zu professioneller Kompetenz nicht nur auf den schulischen Kontext. Heuer et al. haben zurecht betont, dass die Geschichtsdidaktik nicht als „reine Anwendungswissenschaften für den Geschichtsunterricht" verstanden werden sollte. Letztere nehme alle Lehr-Lern-Arrangements in den Blick, in denen historisches Lernen initiiert wird. Denn auch die „Akteur:innen anderer geschichtsdidaktisch relevanter Handlungsfelder" müssen „über solche Kompetenzen verfügen". Ein Modell, das sowohl schulische als auch außerschulische Geschichtsvermittlung abbildet, liegt gegenwärtig noch nicht vor. (Heuer u.a., GeDiKo - Professionstheoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenzen, S. 98–100)

[28] Reusser/Pauli, Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, S. 650.

[29] Unter einem Kompetenzmodell wird hier nach Andreas Frey, die „Systematisierung von Kompetenzkomponenten, -facetten und -stufen, die für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Aufgaben oder Anforderungen bei bestimmten Referenzgruppen als bedeutsam angesehen werden", verstanden. (Frey, Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf, S. 713)

[30] Baumert u.a., Das Kompetenzmodell von COACTIV; Seidel/Stürmer, Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers; Voss u.a., Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften.

[31] Günther-Arndt, „Die Lektion ist durchwegs materialreich gestaltet", S. 294.

[32] Hensel-Grobe, Kompetenzorientierung in der Geschichtslehrerausbildung, S. 221.

[33] Für einen umfassenden Überblick zum aktuellen Stand der Forschung zur professionellen Kompetenz von Geschichtslehrpersonen siehe die Ausführungen von Sebastian Barsch (Barsch, Professionell Geschichte unterrichten) und Martin Nitsche (Nitsche, Ansätze und Methoden der Professionsforschung in Geschichte). Für einen Überblick zu den Forschungen zu Überzeugungen und Wertehaltungen von Lehrkräften siehe Katharina Litten. (Litten, Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht?)

„Prozesse fachdidaktischer Strukturierung von Unterricht bei (angehenden) Lehrer/-innen in unterschiedlichen Fachdomänen und in verschiedenen Phasen der Lehrerbildung und Professionalisierung“[34]. Für das Fach Mathematik sind die internationale MT21-Studie („Mathematics Teaching in the 21st Century“) und die COACTIV-Studie („Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers“)[35] einschlägig, im Bereich Politik die PKP-Studie („Professionelle Kompetenz von Politiklehrer/-innen“) und im Fach Geschichte das EKol-Projekt („Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung“). Letzteres war ein interdisziplinäres Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschulen Heidelberg und Ludwigsburg und orientierte sich an dem COACTIV-Projekt. Zudem wird seit einigen Jahren in einem internationalen Verbund deutschsprachiger Geschichtsdidaktiker:innen an einem Kompetenzmodell „GeDiKo“ („Geschichtsdidaktische Kompetenzen“) gearbeitet, das geschichtsdidaktisches Handeln auf unterschiedlichen Handlungsfeldern abbildet.[36]

In der Mehrzahl der Forschungsprojekte wurden unterschiedliche Teilaspekte der professionellen Kompetenz wie die *Beliefs*, das Fach- und fachdidaktische oder pädagogische Wissen in verschiedenen Bedingungsverhältnissen und Zusammenhängen erforscht. Insbesondere die *Beliefs*-Forschung hat sich in diesem Zusammenhang als ein dynamisches Feld herausgestellt, auf dem in den vergangenen Jahren zahlreiche empirische Arbeiten auch außerhalb größerer Forschungsprojekte erschienen sind.[37] Wie bereits erwähnt ist die zugrundeliegende theoretische Annahme, die mittlerweile empirisch bestätigt wurde[38], dass das Wissen von Lehrkräften „nur dann eine handlungsleitende Funktion“ erhält, „wenn es in den subjektiven Überzeugungsbestand von Lehrerinnen und Lehrern übernommen wird“[39]. Überzeugungen werden daher als eine „Brücke zwischen Wissen und Handeln“[40] und als wichtiger „Indikator für das spätere Handeln der Lehrperson und für Schülerleistungen“[41] gesehen. Ausgehend von angelsächsischen Vorarbeiten kam insbesondere den epistemologischen bzw. geschichtstheoretischen Überzeugungen im Bereich der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik bis dato eine besondere Aufmerksamkeit zu. Demgegenüber haben sich deutlich weniger Forscher:innen mit den fachspezifischen *Beliefs* zum Lehren und Lernen von Geschichte befasst.[42] Indem in der vorliegenden Studie die Überzeugungen

---

[34] Vgl. Projektvorstellungen auf der Website der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, URL: https://uol.de/diz/promotionsprogramme/profas-prozesse-fachdidaktischer-strukturierung [Zugriff: 13.08.2022].

[35] Das COATIV-Modell wurde in einem DFG-geförderten Forschungsprojekt zum Professionswissen von Mathematiklehrkräften entwickelt. (Vgl. Voss u.a., Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften; Frey, Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf, S. 716; Baumert u.a., Das Kompetenzmodell von COACTIV)

[36] Heuer u.a., GeDiKo - Professionstheoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenzen.

[37] Vgl. z.B. Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen; Hahn, Schülerlösungen in Lehrerfortbildungen; Schröer, Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen.

[38] Hier wurden der Zusammenhang zwischen den epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften einerseits, und der Wirksamkeit von Lehr-Lern-Arrangements sowie dem Lernerfolg von Schüler:innen andererseits empirisch nachgewiesen. Vgl. Voss u.a., Überzeugungen von Mathematiklehrkräften.

[39] Blömeke u.a., Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik, S. 219.

[40] Ebd.

[41] Ebd.

[42] Vgl. Nitsche, Ansätze und Methoden der Professionsforschung in Geschichte, S. 24–27; Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 81–96.

angehender und ausgebildeter Lehrkräfte zu dem Lernen mit und über historische Perspektiven im Fokus stehen, füllt sie eine Leerstelle der gegenwärtigen geschichtsdidaktischen Forschungslandschaft.

1.3. Aufbau der Arbeit

Nach der Einleitung wird vorerst die Perspektivität und die damit verknüpften historischen Lernprozesse wie die historische Perspektivübernahme aus geschichtsdidaktischer Perspektive elaboriert. Hierfür werden zu Beginn die im Fachdiskurs gängigen Begrifflichkeiten reflektiert und die in dieser Arbeit verwendete Terminologie begründet. Anschließend werden vier Struktur- und Prozessmodelle vorgestellt, die das Lernen mit historischen Perspektiven theoretisch beschreiben, und problemorientiert diskutiert. Dann werden potenzielle Ziele und Herausforderungen beim Lernen mit historischen Perspektiven aus geschichtsdidaktischer Perspektive erläutert. Dieser geschichtsdidaktisch-theoretische Rahmen ist notwendig, um den Bezugspunkt der erforschten Vorstellungen und Überzeugungen zu umreißen und Letztere vor diesem Hintergrund einordnen zu können. Der domänenübergreifende Forschungsstand schließt sich an. Das dieser Arbeit zugrundeliegende Modell professioneller Kompetenz wird vorgestellt und die Vorstellungen und *Beliefs* darin verortet, bevor der Professionalisierungsprozess im Rahmen der Lehrkräfteausbildung beleuchtet wird. Der empirische Stand der Forschung wird aus geschichtsdidaktischer und domänenübergreifender Perspektive entfaltet, wobei der Fokus auf Studien zu Geschichtslehrkräften liegt. Hieraus werden die geschichtsdidaktisch-relevanten Erkenntnisinteressen dieser Arbeit abgeleitet. Bevor das Untersuchungsdesign und die Forschungsmethoden dargelegt werden, wird das Lernen mit und über historische Perspektiven in den normativ-curricularen Vorgaben verortet, da diese aus theoretischer Perspektive einen maßgeblichen Einfluss auf die Überzeugungen der ausgebildeten Lehrkräfte haben. Da ausschließlich angehende und ausgebildete Gymnasiallehrkräfte des Landes Rheinland-Pfalz befragt wurden, liegt der Fokus auf den landesspezifischen Lehrplänen. Der Darstellung des methodischen Vorgehens und dessen Reflexion kommt im Anschluss eine besondere Aufmerksamkeit zu, da die Daten mittels der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Aus diesem Grund werden auch im Methodenkapitel die gewählten Erhebungs- und Auswertungsverfahren ausführlich dargestellt, begründet und kritisch reflektiert. Es folgt die Interpretation der Daten, die in einer Zusammenfassung der erfahrungsgruppenübergreifenden Überzeugungen, einer Typenbildung sowie dem Herausarbeiten von Erfahrungsgruppen-Spezifika mündet. Zuletzt werden die Schlussfolgerungen und Forschungsdesiderata formuliert.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1. Historisch-perspektivisches Lernen

Bevor die *Beliefs* von Lehrkräften in Modellen professioneller Kompetenz verortet werden (Kapitel 2.2.), werden im ersten Teil des theoretischen Hintergrundes (Kapitel 2.1.) aus geschichtsdidaktischer Perspektive die historischen Denkoperationen definiert, zu denen die angehenden und ausgebildeten Lehrkräfte befragt wurden und die hier als *historisch-perspektivisches Lernen* bezeichnet werden. Hierfür wird zuerst die dieser Arbeit zugrundeliegende Terminologie etabliert (Kapitel 2.1.1.). Im darauffolgenden Kapitel werden verschiedene Theoriemodelle vorgestellt und diskutiert, die historisch-perspektivisches Lernen ausgehend von unterschiedlichen Forschungsperspektiven in den Blick nehmen (Kapitel 2.1.2.). Daraufhin werden erst die in den Theoriedebatten mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Ziele (Kapitel 2.1.3.), dann die (potenziellen) Herausforderungen (2.1.5.) beleuchtet.

2.1.1. Definitorische Prolegomena

Historische Perspektivübernahme, historischer Perspektivwechsel, Perspektivendifferenzierung, -koordinierung, -transfer oder -erweiterung, historische Empathie, *Historical Empathy* oder empathisches Lernen, historisches Perspektiven- oder Fremdverstehen, all diesen Begrifflichkeiten ist gemein, dass sie die Auseinandersetzung von Geschichtslernenden mit Perspektiven von Akteur:innen aus der Vergangenheit (und Gegenwart) prozessorientiert zu beschreiben und definieren suchen. Diese Lernprozesse und die damit verknüpften Möglichkeiten, ebensolche im Geschichtsunterricht zu initiieren, sind Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit. Die große Breite unterschiedlicher Begrifflichkeiten zeigt die Notwendigkeit auf, zu Beginn das Panorama der im Fachdiskurs gängigsten Begriffe aufzumachen, um vor diesem Hintergrund die in dieser Arbeit getroffene Wortwahl zu erklären.

Im Bereich der internationalen Forschung dominieren die Begriffe *Historical Perspective Taking* sowie *Historical Empathy*, welche größtenteils synonym verwendet werden.[43] Vor allem in den letzten zwei Jahrzehnten zeigt sich jedoch ein Trend zur Verwendung des Begriffs *Historical Empathy*, der gegenüber *Historical Perspective Taking* und anderen Begrifflichkeiten bevorzugt wird.[44] Der Begriff *Historical Empathy*, der bereits ab 1950 im geschichtsdidaktischen Diskurs Großbritanniens an Popularität gewann[45] und in den folgenden Jahrzehnten sowohl im englisch- als auch deutschsprachigen Raum fortwährend

[43] Davis, "In Pursuit of Historical Empathy", S. 4.

[44] Peter Lee und Rosalyn Ashby erklären, dass der Begriff *Empathy* sich in Großbritannien aus verschiedenen Gründen durchsetzte. Auf der einen Seite waren andere Begriffe wie „rational understanding" oder „perspective taking" zu unpräzise oder mehrdeutig. Demgegenüber war der Begriff „empathy" einerseits kürzer und andererseits weniger schillernd, da es sich um ein importiertes Fremdwort handelte. Zur Etablierung des „empathy"-Begriffs trug unter anderem auch bei, dass er durch das britische *School History Project (SHP*) aufgegriffen wurde, dessen erklärtes Ziel die Überarbeitung und Aktualisierung von Lehrplänen, Schulbüchern etc. war. (Lee/Ashby, Empathy, Perspektive Taking, and Rational Understanding, S. 21) Zur Etablierung des Empathy-Begriffs im angelsächsischen Raum vgl. ebenfalls Cunningham, An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students, 679f.

[45] Retz, Empathy and history, 13f.

Reflexionsgegenstand blieb, war und ist umstritten.[46] Kritisch gesehen werden die von der psychologischen Theoriebildung herrührenden, im gegenwärtigen Sprachgebrauch affektiven Konnotationen des Begriffs „Empathie“, die sich in den Augen vieler Forscher:innen kaum mit der objektiv-hermeneutischen historischen Methode in Einklang bringen lassen.[47] So wird *Historical Empathy*, anders als es der semantische Gehalt des Begriffs ‚Empathie‘ nahelegt, in vielen Theoriemodellen als rein kognitive Denkoperation definiert und an psychologische Modelle „kognitiver Empathie“ angelehnt. Gleichsam wird vor allem in aktuellen Forschungsarbeiten darüber diskutiert, welche Rolle die emotionale Beteiligung der Lernenden bei *Historical Empathy* spielen könnte, dürfte oder sollte.[48] Forscher:innen, die den rationalen Aspekt von *Historical Empathy* akzentuieren[49], stehen Kolleg:innen gegenüber, die auch emotionale Aspekte berücksichtigen[50].

Ein Äquivalent wie „historische Empathie“ hat sich in der deutschsprachigen Forschung bisher nicht etabliert.[51] Fremdverstehen und historische Perspektivübernahme sind hier die verbreitetsten Begrifflichkeiten, deren Definitionen sich in weiten Teilen mit jenen von *Historical Empathy* und *Historical Perspective Taking* decken. Die Perspektivübernahme lässt sich ursprünglich in die Trias Perspektivenübernahme, Perspektivenkoordinierung oder Perspektivdifferenzierung einordnen, die aus der Entwicklungspsychologie stammt und in der Geschichtsdidaktik 1993 von Klaus Bergmann aufgegriffen wurde. Dieser prüfte deren Brauchbarkeit zur Beschreibung von Lernprozessen im Umgang mit historischen Perspektiven.[52] Nach der Perspektivendifferenzierung, also dem Wissen um die Unterschiedlichkeit verschiedener Perspektiven, folgt die Perspektivübernahme, die Auseinandersetzung mit der inhaltlichen Ausgestaltung der Perspektive. Die Perspektivenkoordinierung bewegt sich auf der Meta-Ebene, wobei die untersuchten Perspektiven ins Verhältnis zueinander gesetzt werden.[53] Im weiteren Verlauf rekur-

---

[46] Endacott/Brooks, Historical Empathy, S. 203; Foster, Historical Empathy in Theory and Practice, S. 167 Der Begriff „empathy“ wurde schon in den 1940er Jahren in der englischsprachigen Geschichtswissenschaft aufgegriffen. (Vgl. Collingwood, The idea of history) Ursprünglich wurde hierunter die Aufgabe des Historikers/der Historikerin verstanden, herauszufinden, warum historische Persönlichkeiten so handelten, wie sie handelten. Erst einige Zeit später wurde diese Denkoperation (firmierend unter dem Begriff *Historical Empathy* und anderen Begrifflichkeiten) in Curricula und Lehrpläne aufgenommen. (Vgl. Berti u.a., Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided, S. 278)

[47] Lee/Ashby, Empathy, Perspektive Taking, and Rational Understanding, S. 21; Davis, "In Pursuit of Historical Empathy", S. 4.

[48] Vgl. Huijgen u.a., Toward Historical Perspective Taking; Endacott/Brooks, An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy; Barton/Levstik, Teaching history for the common good; Davis, "In Pursuit of Historical Empathy"

[49] Lettermann, Täterhandeln im Nationalsozialismus; Mkayton, "…the great danger is tears…"; Yilmaz, Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools; Bryant/Clark, Historical Empathy and "Canada: A People's History"; Foster, Historical Empathy in Theory and Practice, S. 170.

[50] Barton/Levstik, Teaching history for the common good; Skolnick u.a., Through Other Eyes.

[51] Frank Baring setzte sich in seiner Dissertation 2011 inspiriert von der angelsächsischen Forschung mit dem Begriff „historische Empathie“ auseinander, prüfte dessen Brauchbarkeit für den deutschsprachigen Forschungsdiskurs und suchte diesen zu etablieren. Eine breitere Rezeption des Begriffs fand in der Folge jedoch nicht statt. (Baring, Empathie und historisches Lernen, S. 309)

[52] Bergmann, Wir und die anderen - Lernen an und aus Geschichte, S. 191.

[53] Ebd.

rierte Bergmann unter Berufung auf Rolf Schörken dann nur noch auf die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, die durch spezifische Denkoperationen gefördert werden könne.[54] Hierzu gehören bspw. „normale Perspektivübungen“, die erkennen lassen, „dass Menschen je nach ihrem gesellschaftlichen und politischen Standort die Welt unter anderen Kategorien sehen, andere Verbündete und andere Gegner haben, und dass solche Linien, die Zugehöriges und Fremdes oder Feindliches trennen, nicht ein für alle Mal starr bleiben, weder innerhalb unserer eigenen noch in einer fremden Gesellschaft“[55]. Auch der Begriff der „Perspektivübernahme“ ist in der Folge diskutiert und kritisiert worden, wobei vor allem das Wort „Übernahme“ als problematisch eingestuft wurde.[56] Lernende könnten die Perspektive einer Person aus der Vergangenheit nicht (längerfristig) übernehmen und dies sollte auch nicht das Ziel des Geschichtsunterrichts sein.[57] Vielmehr müsse von Perspektivenwahrnehmung, -verstehen oder -wechsel die Rede sein. Jörg Van Norden definiert die historische Perspektivübernahme auch als Denkoperation, die in spezifischen handlungsorientierten Unterrichtsmethoden, wie dem Geschichtsspiel, sichtbar wird.[58] Der alltägliche Geschichtsunterricht halte in der Regel vermehrt Aufgaben zum Perspektivenverstehen bereit.[59]

Vor allem in transkulturellen Kontexten wird demgegenüber vornehmlich der Begriff des Fremdverstehens verortet.[60] Das Konzept des Fremdverstehens – ursprünglich den Fremdsprachendidaktiken entliehen – wurde zuerst von Rolf Schörken im geschichtsdidaktischen Kontext reflektiert.[61] Schörken siedelte das Fremdverstehen vor allem im interkulturellen Kontext an.[62] In den weiteren Forschungsdiskussionen um den Begriff wurde das interkulturelle Fremdverstehen in ein soziales Fremdverstehen umgedeutet und festgehalten, dass „historisches Denken/Lernen per se ‚Fremdverstehen‘ und ‚interkulturell‘“[63] sei. Seit der Jahrtausendwende findet das Fremdverstehen in den Diskussionen um „interkulturelles Lernen“ wieder größere Beachtung.[64]

Die Problematisierung der prominentesten Begrifflichkeiten zeigt, dass die Festlegung auf einen Begriff bestimmte Akzente setzt, gewisse Aspekte betont und andere ausgeschlossen werden. Um den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit nicht von Beginn an auf einen spezifischen, methodischen Zugriff (z.B. bei historischer Perspektivübernahme auf handlungsorientierte Unterrichtsformen), emotionale Aspekte (z.B. bei *Historical Empathy*) oder spezifische Gruppen (z.B. bei historischem Fremdverstehen)

---

[54] Vgl. Schörken, Geschichtsunterricht in der kleiner werdenden Welt.
[55] Ebd., S. 330.
[56] Dehne, "Mit eigenen Augen sehen" oder "Mit den Augen des anderen sehen"?, S. 124.
[57] Vgl. van Norden, Perspektivität, S. 106.
[58] Ders., Was machst du für Geschichten?, S. 131.
[59] Ebd.
[60] Im Kontext transkultureller Lernprozesse spielt auch der Begriff der „Perspektivenerweiterung“ eine Rolle. Vadim Oswalt definiert Letztere als „Modifikation der eigenen Sichtweise“ durch neue Aspekte und die Korrektur von „Engführungen“. (Vgl. Oswalt u.a., Ich dachte, jetzt brennt gleich die Luft, S. 81)
[61] Schörken, Geschichtsunterricht in der kleiner werdenden Welt.
[62] Ebd.
[63] Hasberg, Emotionalität historischen Lernens, S. 60.
[64] Alavi/Borries, Geschichte.

zu verengen, wird im Folgenden von *historisch-perspektivischem Lernen* die Rede sein. Historisch-perspektivisches Lernen bezeichnet in subjektorientierter Perspektive die (aktive) Auseinandersetzung von Geschichtslernenden mit (historischen) Perspektiven.[65] Hierunter werden historische Lern- und Denkprozesse subsummiert, deren Ziel das Verstehen (historischer) Perspektiven darstellt. Als historische Perspektiven werden in Anlehnung an Peter Seixas und Tom Morton Denkweisen von Akteur:innen in der Vergangenheit definiert, die durch ihren jeweiligen historischen Kontext und die jeweiligen spezifischen Wertvorstellungen geprägt sind. Das heißt es geht um die „‚sozialen' Standorte von Individuen oder Gruppen"[66]. Die Perspektiven, die auch anhand von Handlungen sichtbar werden können, geben Aufschluss darüber, wie die jeweilige Person und/oder Gruppe die Realität wahrnimmt und deutet.[67] Sie sind anhand von Material durch Lernende re- und dekonstruierbar. In einem erweiterten Verständnis sind auch mit Blick auf die Prinzipien der Kontroversität und Pluralität die Perspektiven von Historiker:innen, Personen(-gruppen) aus der Gegenwart und/oder Mitschüler:innen inbegriffen, die ihr Denken, Handeln und Fühlen bezogen auf Historisches teilen. Als „Querschnittsaufgabe" des Faches umfasst historisch-perspektivisches Lernen also Lernprozesse verschiedener Komplexitätsstufen (von der Wahrnehmung zur Deutung und Beurteilung), inhaltlicher Ausgestaltung (verschiedene Zeitebenen und Gruppenzugehörigkeiten) sowie Lernqualitäten (emotional, kognitiv). Hierunter fallen sowohl niedrigschwellige, zur historischen Methode gehörenden Überlegungen zur Quellenkritik als auch ausgedehnte und komplexe Annäherungsversuche an historische Akteure durch Rollenübernahmen in Simulationen.

2.1.2. Geschichtsdidaktische Theorie(-modelle) zum Lernen mit historischen Perspektiven

Wie in der Einleitung bereits erwähnt sowie im vorangestellten Kapitel ausgeführt, ist das Verstehen historischer Perspektiven ein Grundbaustein im historischen Erkenntnisprozess. Die Konzeptionalisierung dieser Denkoperation im Geschichtsunterricht fällt je nach zugrundeliegendem Forschungsansatz unterschiedlich aus. Im Folgenden werden vier Ansätze zum historisch-perspektivischen Lernen vorgestellt. Ihnen ist gemein, dass sie das Lernen mit und über historische Perspektiven ins Zentrum rücken und primär lernorientiert-hermeneutisch darstellen. Darüber hinaus können diese Konzeptentwürfe jedoch unterschiedlichen Forschungsrichtungen zugeordnet werden, was deren Zusammenschau im Rahmen dieser Arbeit besonders ertragreich macht. Während Peter Seixas und Tom Morton vor allem eine

[65] Jochen Huhn und Kolleg:innen, deren empirische Studien einen vergleichbaren Untersuchungsgegenstand in den Blick nahmen, wählten die Formulierung „Perspektivität im Prozess historischen Lernens". Trotz ihres erklärten Ziels durch ihre Wortwahl den Prozess und nicht das Ergebnis in den Vordergrund zu rücken, gelang dies durch ihre gewählte Formulierung und das Voranstellen des Begriffs der „Perspektivität" nur bedingt. (Huhn, Theoretische Grundlagen, S. 32.)

[66] Pandel, Geschichtsdidaktik, S. 350 Hans-Jürgen Pandel unterscheidet „‚natürliche' Standorte" (z.B. soziologische, religiöse/konfessionelle, ökonomische, politische, ideologische, ethnische) von „situativen Standorten" (z.B. Täter und Opfer, Kläger und Angeklagter, Angreifer und Verteidiger).

[67] Seixas/Morton, The big six historical thinking concepts, S. 15.

geschichtstheoretische Perspektive einnehmen, wird in Andreas Körbers Modell des Fremdverstehens eine gesellschaftstheoretische Ausrichtung deutlich. Körber versteht historische Akteur:innen als Subjekte, d.h. handelnde Personen der Geschichte, mit denen Schüler:innen im Lernprozess in ein Verhältnis treten. In der Systematisierung von *Historical Empathy* nach Jason Endacott und Sarah Brooks ist demgegenüber die lerntheoretische Perspektive zentral. Frank Baring verknüpft schließlich die drei Forschungsstränge, indem er die geschichtstheoretische Ebene, die Ebene interkulturellen Lernens und die Ebene des historischen Lernens in seinem Modell Historischer Empathie verbindet.

2.1.2.1. Historical Perspective Taking als Teil der Historical Thinking Concepts nach Peter Seixas und Tom Morton (2013)

Die *Big Six of Historical Thinking Concepts* von den kanadischen Forschern Peter Seixas und Tom Morton lassen sich der britischen Traditionslinie geschichtsdidaktischer Forschung zuordnen, die historisches Denken stärker strukturell und weniger prozessual definiert.[68] Die *Big Six* sind vor allem deshalb von Interesse, weil sie aus der britischen Diskussion um das Konzept der *Historical Empathy* abgeleitet wurden, wie Tyson Retz in seiner Monographie „Empathy and History" nachvollzieht.[69] Die *Thinking Concepts* wurden von der internationalen Forschungsgemeinschaft vielfach rezipiert und fanden Eingang in Curricula und Lehrpläne.[70] Neben dem Konzept[71] *Historical Perspective* gehören *Historical Significance*, *Evidence*, *Continutiy and Change*, *Cause and Consequence* und die *Ethical Dimension* zu den sechs Dimensionen historischen Denkens[72], durch die Letzteres strukturell dargestellt wird. Historische Inhalte (Zahlen, Daten, Fakten), die für sich betrachtet nur eine geringe Aussagekraft haben, werden durch die *Historical Thinking Concepts* in einen Zusammenhang gestellt und erhalten dadurch ihren Sinn. Vice versa kommen die *Historical Thinking Concepts* auch erst dann zur Geltung, wenn sie mit Inhalten gefüllt werden. Das erklärte Ziel der beiden Autoren ist es, Schüler:innen anhand dieser Konzepte verständlich zu machen, wie Historiker:innen bei ihrer Arbeit mit Quellen die Vergangenheit in Geschichte transformieren. Daher laden Seixas und Morton dazu ein, die *Historical Thinking Concepts* im Unterricht explizit als solche zu benennen und diese anhand konkreter Inhalte den Schüler:innen begreifbar zu machen. Idealtypisch können die Konzepte nach dem konstruktivistischen Lernverständnis der Autoren schon auf basalem „Novizen"-Niveau eingeübt und durch (intentional intendierte) historische Lernprozesse und dem daraus resultierenden Kompetenzaufbau geschärft werden.[73]

---

[68] Thünemann/Jansen, Historisches Denken lernen, 74f
[69] Retz, Empathy and history, S. 189.
[70] Thünemann/Jansen, Historisches Denken lernen, S. 78.
[71] Seixas und Morton definieren den Begriff „Concept" nicht explizit. Sie nennen diese *Concepts* jedoch „strategies that historians use in response to six key problems". (Seixas/Morton, The big six historical thinking concepts, S. 4)
[72] Ebd.
[73] Ebd., S. 3.

Historical Perspective Taking, als eines der sechs Konzepte, ist eine Antwort auf die methodische Problemfrage „Wie können wir Menschen aus der Vergangenheit besser verstehen?".[74] Die Konstruktion dieser Dimension hat „große Überschneidungen mit dem deutschsprachigen Diskurs der Geschichtsdidaktik bzw. Geschichtstheorie"[75] zu historischer Perspektivübernahme. Zentral bei der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit sei die grundlegende Erkenntnis, dass Menschen aus anderen Zeiten in einem anderen sozialen, kulturellen, geistigen und auch emotionalen Zusammenhang standen, was einen Einfluss auf ihr Leben und Handeln hatte.[76] Um die Werte, Überzeugungen und Motivationen historischer Akteur:innen rekonstruieren zu können, müsse also der historische Kontext berücksichtigt werden. Die Rekonstruktion historischer Perspektiven vollziehe sich stets evidenzbasiert. Dies bedeutet auch, dass Geschichtsforschende akzeptieren müssen, dass historische Erkenntnisprozesse immer dort an Grenzen stoßen, wo die Quellenlage keine (oder nur mehrere mögliche) plausible Schlussfolgerungen zulässt. Gleichsam liegt es nicht in der Natur der historischen Forschung, die Vergangenheit detailgetreu rekonstruieren zu wollen. Nicht ohne Grund heißt das Endprodukt historischer Interpretationsanstrengungen „Geschichte" und nicht „Vergangenheit". Dieser Spielraum zwischen dem, wovon die Quellen sprechen, und der Interpretationsleistung der Lernenden stellt eine Gratwanderung bei der Auseinandersetzung mit historischen Perspektiven dar.

Erkenntnisse aus der emotionsgeschichtlichen Forschung berücksichtigend, halten Morton und Seixas fest, dass insbesondere die Gefühle von historischen Akteur:innen, die als mentale Prozesse naturgemäß im Geschriebenen nur schwerlich erkennbar sind und bestenfalls noch in der Mimik und Gestik ihren Ausdruck finden, oftmals unwiederbringlich verloren sind. Aber auch Gedanken lassen sich größtenteils nur in begrenztem Maße in den überlieferten Quellen rekonstruieren. Einige Medien wie historische Romane, Biographien, Videospiele oder Spielfilme suggerieren, die Gefühle von historischen Figuren wären tatsächlich erfahr- und erkennbar. Dabei werden solche geschichtskulturellen Produktionen meist in nur sehr geringem Maße von Historiker:innen begleitet. Vielmehr sind sie von Präsentismus geprägt, indem Werte, Überzeugungen und Gedanken aus der Gegenwart auf die vergangene Epoche übertragen werden.[77] Dies geschieht unter anderem, um die Narration des jeweiligen Produktes „anschlussfähig" zu machen und Identifikationsangebote für die Rezipient:innen zu schaffen. Gerade die Identifikation solle jedoch, so Morton und Seixas, nicht das Ziel von *Historical Perspective Taking* sein.

Den Fallstricken der Identifikation, des Präsentismus' oder der Anachronismen[78] müsse mit akribischer methodischer Arbeit mit Schrift-, Bild-, gegenständlichen oder mündlichen Quellen begegnet werden.

---

[74] Seixas/Morton, The big six historical thinking concepts, S. 136.
[75] Thünemann/Jansen, Historisches Denken lernen, S. 78.
[76] Seixas/Morton, The big six historical thinking concepts, S. 6.
[77] Ebd., S. 139.
[78] Anachronismen beziehen sich anders als Präsentismus nicht auf mentale Vorgänge, die auf die Vergangenheit übertragen werden, sondern Dinge der stofflichen Umwelt. Es handelt sich um einen Anachronismus, wenn ein Schüler bspw. die Erfindung der Elektrizität in das Mittelalter verortet und in mittelalterlichen Burgen Glühlampen erwartet. Präsentismus liegt demgegenüber vor, wenn Lernende bspw. gegenwärtige Wertmaßstäbe vorbehaltlos auf die Vergangenheit übertragen. (ebd., S. 145)

„Otherwise, it's all guesswork."[79] Gleichsam halten Seixas und Morton auch den Rückbezug auf „universelle menschliche Erfahrungen"[80] in begrenztem Maße für sinnvoll. Die Güte historischer Interpretationen werde durch den konsequenten Rückbezug auf Quellen gesteigert, die widerspruchsfreie Interpretationen zulassen und bestenfalls multiperspektivisch mit weiteren Quellen validiert wurden. Hier verknüpfen Seixas und Morton *Historical Perspective Taking* mit dem *Historical Thinking Concept „Evidence"*. Sowohl die Rekonstruktion der historischen Perspektive als auch des historischen Kontextes müsse basierend auf Material erfolgen, das entsprechende Schlussfolgerungen zuließe. Der historische Kontext könne bspw. basierend auf statistischen Quellen, also Geburts- und Mortalitätsraten, durchschnittliches Hochzeitsalter, Analphabetenrate oder Familiengrößen, rekonstruiert werden.[81] Das Konzept der *Evidence* findet sich so auch in der für die historische Arbeit zentralen Quellenkritik wieder, bei der es u.a. darum geht den Entstehungskontext einer Quelle (z.B. Wertvorstellungen der Produzent:innen) näher zu bestimmten.[82]

Seixas und Morton vertreten die Auffassung, dass Rollenspiele und fiktive Schreibaufgaben, die die Vorstellungskraft und die Gefühle von Schüler:innen ansprechen, keineswegs Einfallstor für Anachronismen und Präsentismus seien. Vielmehr seien diese methodischen Annäherungen an die Menschen der Vergangenheit ein Schlüssel, um diese besser zu verstehen. Sie müssten als Ausgangspunkt genommen werden, um den Schüler:innen zu verdeutlichen, dass stringentes methodisches Arbeiten für historische Interpretationen Grundvoraussetzung ist.[83] Zudem können sie dazu dienen, die Schüler:innen ihre eigene, sozialgeformte Weltsicht reflektieren zu lassen und ihnen aufzuzeigen, wie ihre Handlungen, Gedanken und Gefühle in der Gegenwart beeinflusst werden.[84] Hier schlagen die Autoren eine Brücke zu dem Konzept der *Ethical Dimension*. Wenn Lernende den historischen Entstehungskontext von Quellen, die Sozialisationen und Wertehorizonte ihrer Produzent:innen und somit die Zeitgebundenheit von Wertmaßstäben berücksichtigen, werden begründete Werturteile möglich. Eigene Vorstellungen von „richtig" oder „falsch" würden nicht unreflektiert auf die Vergangenheit übertragen. Vielmehr kann die Vergangenheit dazu dienen, um sich der eigenen Verantwortung bewusst zu werden, historische Entwicklungen sowie vergangene und bestehende Ungerechtigkeiten nicht in Vergessenheit geraten zu lassen.[85]

2.1.2.2. Fremdverstehen nach Andreas Körber (2012)

Wie in den definitorischen Prolegomena bereits dargelegt, wird die Auseinandersetzung mit historischen Perspektiven mit dem Ziel diese zu verstehen in der geschichtsdidaktischen Theoriebildung auch

[79] Seixas/Morton, The big six historical thinking concepts, S. 146.
[80] Ebd., S. 139.
[81] Ebd., S. 146.
[82] Ebd., S. 40.
[83] Ebd., S. 149.
[84] Ebd., S. 144.
[85] Ebd., S. 168.

mit dem Begriff des Fremdverstehens verknüpft. Das ursprünglich aus der Fremdsprachendidaktik stammende Konstrukt wurde im Zuge des *Cultural Turns* in die Geschichtsdidaktik übernommen und in ein diachrones, soziales Fremdverstehen umgedeutet. Der Begriff des „Fremden" hat nach Körber insofern seine Berechtigung, als dass der Zeitablauf „die Kulturen einander fremd macht"[86]. Damit schließt er sich Bodo von Borries und Lutz Tornow an, die 2001 festhielten, dass Geschichte immer eine Form von „Fremdverstehen" und daher „interkulturell"[87] sei. Die Förderung von Fremdverstehen im Geschichtsunterricht solle unter anderem „zur Beförderung der Fähigkeit zur verstehenden und anerkennenden Auseinandersetzung mit gegenwärtig Fremden"[88] führen. Körber betont jedoch, dass dieser Zusammenhang empirisch noch nicht nachgewiesen sei. Synchrone und diachrone Formen des Fremdverstehens unterscheiden sich insofern, als dass das synchrone Fremdverstehen zwischen „‚Kulturen', Sub- und Teil-‚Kulturen'" bi-direktional sei.[89] Demgegenüber wird in historischen Lernprozessen der Blick aus der Gegenwart einseitig in die Vergangenheit gerichtet und das, was wir sehen, bleibt durch die Anzahl der überlieferten Quellen begrenzt. Damit gehe eine erhöhte Komplexität einher, insbesondere wenn Schüler:innen aus dem „wir heute" auf das „sie damals" blicken, die Perspektive des „wir damals" auf das „sie damals" oder des „sie heute" auf das „sie damals" rekonstruieren (vgl. Abbildung 1). Marie Hohmann, Heidrun Ochs und Meike Hensel-Grobe haben für die Videoanalysen von Studierenden im Lehr-Lern-Forschungslabor das Modell von Körber um eine geschichtskulturelle Dimension erweitert und so den Komplexitätsgrad der Denkoperationen erhöht (Ebene 9-12).

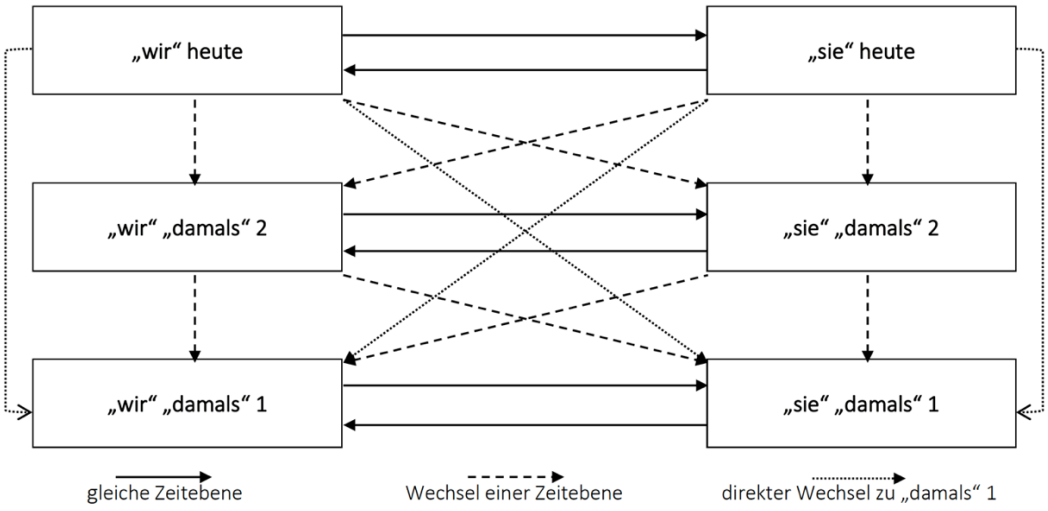

Abbildung 1: Modell des Fremdverstehens nach Andreas Körber (2012) erweitert durch Marie Hohmann, Heidrun Ochs und Meike Hensel-Grobe (Konzeptpapier LLF Geschichte, 2018, unveröffentlicht)

[86] Körber, Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht, S. 3.
[87] Tornow/Borries, Fremdverstehen durch systematische Einübung in Perspektivenwechsel?, 84.
[88] Körber, Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht, S. 3.
[89] Ebd.

Den Begriff des „Verstehens“ ordnet Körber insofern kritisch ein, als dass es nicht darum gehe „die Anderen ‚in uns‘ abzubilden“, sondern um ein „‚verständig-darüber-sprechen‘-Können“, dessen Bedingung die „innere Plausibilität des Nachvollzugs“ darstellt.[90] Zentral dabei sei, dass einerseits eigene Präkonzepte und Perspektiven auf „Andere“ in der Gegenwart kommunikativ validiert werden. Andererseits müsse auch der individuelle Blick auf das „Fremde“ in der Vergangenheit sowie weitere gegenwärtige Perspektiven und Deutungen „zumindest partiell herangezogen werden“.[91]

2.1.2.3. *Historical Empathy* nach Jason Endacott und Sarah Brooks (2013)

Ein im internationalen geschichtsdidaktischen Diskurs zentrales Modell ist jenes von Jason Endacott und Sarah Brooks. Die beiden definieren *Historical Empathy* sowohl strukturell als auch prozessual. Nach den Autor:innen sind die historische Kontextualisierung, die affektive Verbindung und die Perspektivübernahme die drei konstitutiven, sich überschneidenden und ergänzenden Dimensionen von *Historical Empathy*.[92] Die historische Kontextualisierung als zentrale Dimension setzt voraus, dass die völlige Fremdartigkeit der anderen Epoche anerkannt und der Kontext mithilfe von Quellen, Texten oder Vorwissen[93] vergegenwärtigt wird. „Perspective Taking“ wiederum beschreibt das konkrete Verstehen der individuellen Lebenserfahrungen, Prinzipien, Positionen, Einstellungen und Glaubensgrundsätze historischer Akteur:innen. Ziel ist es nachzuvollziehen, warum bestimmte historische Persönlichkeiten in einer konkreten Situation auf die eine oder andere Art gehandelt haben. Im expliziten Aufgreifen auch affektiver Facetten von *Historical Empathy*, unterscheiden sich die Überlegungen Endacotts und Brooks von jenen anderer Theoretiker:innen. Sobald Schüler:innen im Lernprozess berücksichtigen, welchen Einfluss Emotionen und Affekte auf die Handlungen einer historischen Person gehabt haben (könnten), und diese Emotionen mit den eigenen Erfahrungen vergleichen, bauen sie eine affektive Verbindung auf.[94] Ohne das Hinzuziehen der eigenen Erfahrungen und Gefühle bleibt die Rekonstruktion vergangener Perspektiven unmöglich. Der Vergleich zwischen der eigenen Emotionalität und der Emotionalität von historischen Akteur:innen führt in der Regel zu der Erkenntnis, dass wenig bis gar keine fundierten Aussagen über die Emotionalität der jeweiligen Person getroffen werden können. Die Berücksichtigung der (potenziellen) Emotionen bietet jedoch die Chance, die historischen Persönlichkeiten zu vermenschlichen und nachzuvollziehen, warum augenscheinlich rationale Menschen teilweise in irrationaler Weise

[90] Körber, Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht, S. 5.
[91] Ebd.
[92] Endacott/Brooks, An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy, S. 43 Vgl. in unveränderter Form erneut aufgegriffen in dies., Historical Empathy.
[93] Hier wird Baumgärtner gefolgt, der die hinlänglich bekannte Unterscheidung in die vier Wissensformen (Faktenwissen, konzeptionelles Wissen, prozedurales Wissen und metakognitivem Wissen) geschichtsdidaktisch wendete. (Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, S. 92)
[94] Die Möglichkeit zur Erkenntnis von Emotionen historischer Persönlichkeiten ist in der Geschichtsdidaktik umstritten. Einige Autor:innen argumentieren, dass Identifikation und die Annahme, dass historische Personen mit einem selbst vergleichbar wären, historisches Lernen verhindern und zu Präsentismus führen. (Vgl. Barton/Levstik, Teaching history for the common good)

handeln.[95] Die große Herausforderung besteht im Sinne einer „*Affective Connection to the Past*“ darin, die spezifischen historischen Mentalitäten in ihrer Andersartigkeit anzuerkennen.

Zur Integration von Aufgaben zur Schulung der *Historical Empathy* im Geschichtsunterricht schlagen Endacott und Brooks einen prozessualen Vierschritt vor:

1. Einführungsphase: der historische Kontext und die zu behandelnden Personen(-gruppen) werden vorgestellt
2. Arbeitsphase: Schüler:innen analysieren Quellen, um ein tieferes Verständnis von dem historischen Kontext, den historischen Perspektiven und den damit verbundenen affektiven Implikationen zu gewinnen
3. Darstellungsphase: Schüler:innen demonstrieren, was sie in der Arbeitsphase gelernt haben
4. Reflexionsphase: Schüler:innen stellen Verbindungen zwischen der Gegenwart und der Vergangenheit her, während sie gleichzeitig darüber nachdenken, ob und wenn ja, welchen Einfluss die Aufgabe zur *Historical Empathy* auf ihre persönliche Einstellung hat(te)[96]

Jede dieser Komponenten für sich genommen stellt schon eine hinreichende Lernerfahrung dar. Wenn alle Aspekte gemeinsam auftreten, kann nach Endacott und Brooks von *Historical Empathy* die Rede sein.[97] Die Bereicherung der kognitiven Perspektivübernahme um die affektive Komponente soll es Schüler:innen ermöglichen, tiefgreifende Erfahrungen zu machen, indem sie historische Akteur:innen als Menschen betrachten.[98] *Historical Empathy* fußt dabei jederzeit auf strengen hermeneutischen Vorgaben, Quellenkritik und begründeten Urteilen.[99]

2.1.2.4. Historische Empathie nach Frank Baring (2011)

In seiner Dissertation „Empathie und historisches Lernen“ von 2011 stellte sich Frank Baring der Herausforderung, das angelsächsische Konzept der *Historical Empathy* für den deutschsprachigen Raum nutzbar zu machen. Ergebnis war die detaillierteste Ausdifferenzierung historischer Empathie, die die geschichtsdidaktische Theoriebildung hervorgebracht hat. Er versteht historische Empathie als Möglichkeit, die „Verstehens- und Verständigungspraxis im Geschichtsunterricht insgesamt als Denkmodell zu begreifen“[100], und stellt drei unterschiedliche Zugriffsweisen auf Historische Empathie vor: die geschichtstheoretische, die des interkulturellen Lernens und die des historischen Lernens.[101]

In seinem Struktur-Prozess-Modell nimmt Baring diese drei Dimensionen wieder zusammen und definiert historische Empathie als die „kognitive Kompetenz […] sich bewusst in historische Personen- und Gruppenperspektiven hineinzudenken, diese verstehend zu durchdringen und dabei den reflektierten Umgang mit historischer Perspektivität einzuüben“[102]. Dabei werden die „Sicht der historisch Beteiligten

[95] Endacott/Brooks, Historical Empathy, S. 210.
[96] Dies., An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy, S. 46.
[97] Ebd., S. 43.
[98] Ebd.
[99] Ebd., S. 55.
[100] Baring, Empathie und historisches Lernen, S. 309.
[101] Ebd., S. 310.
[102] Baring, Empathie und historisches Lernen, S. 317.

anhand von ‚conflicting' memories[103]" rekonstruiert und „eigene Wertorientierungen sowie Selbst- und Fremdbilder" dekonstruiert.[104] Er versteht historische Empathie also einerseits als „Interpretationskompetenz", andererseits als „methodische Zugriffsweise zu vergangenen Motiven, Gefühlen und deren Hintergrundnarratio".[105] In den „Zugangsweise(n) zu historischen Perspektiven" greift Baring die erstmals von Rolf Schörken in der Geschichtsdidaktik reflektierten Zugriffe „Perspektivendifferenzierung, Perspektivübernahme, Perspektiventransfer"[106] wieder auf und ergänzt sie durch den „Perspektivwechsel". Diese entfalten vor allem in multiperspektivischen und kontroversen Unterrichtssettings ihr Lernpotenzial. Interessant ist, dass die historische Imagination[107] und die Lernvoraussetzungen als maßgebliche Einflussfaktoren auf die Fähigkeit zur historischen Empathie berücksichtigt werden, wenngleich Baring diese nicht genauer definiert. In Barings Modell wird die enge Verzahnung aus ergebnis- und prozessorientierten Anteilen besonders deutlich.

Wie im Modell bei Endacott und Brooks differenziert auch Baring die „kognitive" und die „affektive Ebene" der jeweiligen historischen Perspektive und verknüpft sie mit der Interpretationskompetenz, die sich in Rekonstruktionsprozessen niederschlägt. Die Kontextualisierung der Perspektiven sowie die Problematisierung von Fremd- und Geschichtsbildern bilden die Grundlage von Sach- und ethisch-moralischen Urteilen. Letztere setzt Baring in ein (potenzielles) Wirkungsgefüge mit Handlungsdispositionen der Lernenden in der Gegenwart. Ergebnis historischer Empathie ist darüber hinaus „der reflektierte Umgang mit historischer Perspektivität"[108], dem das Fremdverstehen und Fremdbewusstsein in der Gegenwart als zweites Lernziel zur Seite gestellt wird.

2.1.2.5. Resümee und Diskussion der Theoriemodelle

Zu den Gemeinsamkeiten der Modelle gehört, dass in drei von vieren übereinstimmend die Berücksichtigung des historischen Kontextes als notwendiger Faktor bei der Auseinandersetzung mit historischen Perspektiven angeführt wird. In Körbers kommunikationsbezogener Auslegung des Fremdverstehens findet diese keine Erwähnung. Zwar ist die Rede von der Notwendigkeit „innerer Plausibilität" beim „‚verständig-darüber sprechen'-Können", die Kontextualisierung wird jedoch nicht explizit als notwendige Voraussetzung erwähnt.[109] Ebenso wird in drei von vier Modellen den Prinzipien der Multiperspektivität und/oder Kontroversität eine zentrale Bedeutung zugeschrieben, jedoch jeweils verbunden mit recht unterschiedlichen Finalitäten. In Körbers Modell des Fremdverstehens helfen Multiperspektivität und Kontroversität, „eigene Konzepte der ‚fremden' Geschichte (ebenso wie ‚fremde' Geschichten über

[103] Heyl, 'Conflicting Memories', S. 192–194.
[104] Baring, Empathie und historisches Lernen, S. 317.
[105] Ebd.
[106] Vgl. Kapitel „Definitorische Prolegomena" (Kapitel 2.1.1).
[107] Vgl. zum Begriff der „historischen Imagination" Kapitel 2.1.4.3.
[108] Baring, Empathie und historisches Lernen, S. 316.
[109] Körber, Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht, S. 5.

das ‚eigene') auf der Ebene der Gegenwart kommunikativ"[110] zu validieren. Die gleiche Bedeutung findet sich auch bei Seixas und Morton, bei denen die Berücksichtigung verschiedener Perspektiven hilft, historische Ereignisse zu verstehen.[111] Bei Baring spielt Multiperspektivität und Kontroversität vor allem auf der Ebene des historischen Lernens eine Rolle. Der „Perspektiventransfer auf andere Fallbeispiele" befördert den „Umgang mit historischer Perspektivität".[112] Bei Endacott und Brooks wird *Historical Empathy* trotz der Tatsache, dass historisch-perspektivisches Lernen auch als Lehr-Konzept in den Blick genommen wird, nicht mit den beiden Prinzipien in Bezug gesetzt.

Sehr unterschiedlicher Natur ist der Zusammenhang, der in den Modellen zwischen den beschriebenen Lernprozessen und dem Konstrukt der historischen Identität[113] hergestellt wird. In den angelsächsischen Theorien von Seixas und Morton sowie Endacott und Brooks finden sich keinerlei Bezüge zu (historischen) Identität(en). In dem Modell Barings wird demgegenüber dem Herausbilden einer (historischen) Identität in Form einer „Identitätserweiterung" Relevanz zugeschrieben. Letztere findet demnach immer dann statt, wenn Lernende sich mit fremden Perspektiven auseinandersetzen.[114] Demgegenüber ist die historische Identität in Körbers Modell des Fremdverstehens ein konstitutives, wenn nicht gar *das* konstitutive Element, wenngleich seine Ausführungen in diesem Zusammenhang nicht widerspruchsfrei sind. Körber setzt den Begriff der „Kulturen" bewusst in Anführungszeichen und verwendet ihn im Plural, er spricht von Sub- und Teilkulturen und verdeutlicht, dass „jeder Einzelne von uns nicht einem ‚Wir' angehört und somit jeder einzelne Andere nicht einem ‚sie', sondern vielen gleichzeitig"[115]. Gleichwohl reproduziert er eine vor allem für primordiale Kulturdefinitionen typische Dichotomie von Zugehörigkeit zu und Ausschluss aus einer spezifischen Gruppe. Um einen derartigen Gegensatz im Sinne einer konstruktivistischen Kulturdefinition zu entschärfen, wäre es sinnvoller die Konstruktionen eines „wir heute", „wir damals", „sie damals" zu vermeiden. Wenn anstatt dessen von einem „ich heute", „die heute", „die einen damals", „die anderen damals" und von „transkulturellen" Zusammenhängen gesprochen würde, wäre der Unmöglichkeit klarer Trennlinien zwischen verschiedenen Kulturen in einer globalisierten Welt auch sprachlich Ausdruck verliehen. Versteht man Fremdheit als ein „Typus von sozialer Situation, in der soziale und/oder kulturelle Grenzen überschritten werden", würden diese Änderungen auch die von Kröber selbst bekräftigte Tatsache besser abbilden, dass Schüler:innen in der Geschichte immer „die Fremden" sind.[116]

---

[110] Ebd.
[111] Seixas/Morton, The big six historical thinking concepts, S. 138.
[112] Baring, Empathie und historisches Lernen, S. 319.
[113] Jörn Rüsen beschreibt die historische Identität als „der mentale Rahmen der lebenspraktischen Orientierung durch Geschichte in diesem unsichtbaren Bereich der menschlichen Subjektivität". (Rüsen, Die Macht der Gefühle im Sinn der Geschichte, S. 33)
[114] Baring, Empathie und historisches Lernen, S. 312.
[115] Körber, Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht, S. 4.
[116] Dehne, "Mit eigenen Augen sehen" oder "Mit den Augen des anderen sehen"?, S. 138.

Eine weitere Gemeinsamkeit stellt die Berücksichtigung von Emotionen dar. Während der Objektdimension[117] von Emotionalität bei Baring sowie bei Endacott und Brooks eine große Relevanz zugeschrieben wird, bleibt der Bezug zur Subjektdimension in allen Modellen gleichermaßen unbestimmt. So stellt sich bei der Betrachtung von *Historical Perspective Taking* von Seixas und Morton die Frage, was die Autoren unter einem vorsichtigen Rückbezug auf „universelle menschliche Erfahrungen"[118] im Hinblick auf emotionales Empfinden verstehen. Dem Strukturmodell von Endacott und Brooks kommt das Verdienst zu, sozial-kognitive, fachunspezifische Dimensionen (*Empathy*, *Perspective Taking*, *Affective Connection*), die in der allgemeinen Bildungsforschung eine Rolle spielen, mit fachspezifischen Komponenten wie *Historical Contexutalization*, *Historical Perspective Taking* und *Affective Connection to the Past* zu verknüpfen. Dass weder die psychologische Theoriebildung noch Ergebnisse der empirischen Forschung bspw. Peter Lees und Rosalyn Ashbys oder Bodo von Borries bei der Modellierung historischer Perspektivübernahme berücksichtigt werden[119], hat Ulrike Hartmann bereits 2008 in ihrer Dissertation moniert. Sie analysierte fünf einflussreiche Kompetenzmodelle[120] mit Blick auf deren Integration von historischer Perspektivübernahme. Gleichwohl bleibt auch bei Endacott und Brooks ungeklärt, auf welchen Ebenen die Subjektdimensionen von Emotionen eine Rolle spielt und inwiefern dies die historischen Lernprozesse, die Sach- und Werturteile der Lernenden schließlich konkret beeinflusst. Es bleibt also unklar, wie ein Rückbezug auf die Emotionen der Schüler:innen aussehen könnte und wo die Autor:innen die Grenzen der Erkenntnismöglichkeiten sehen.[121]

Bodo von Borries hat 2009 die fehlende Operationalisierbarkeit geschichtsdidaktischer Konstrukte angemahnt. Er stellte mit Blick auf die empirische Forschung fest, dass etliche Konzepte „vorläufig – (nicht) so weit ausdifferenziert und reduziert" worden wären, „dass man sich zutrauen kann, einzelne relevante Teil-Phänomene zu isolieren und einigermaßen exakt zu messen".[122] Diese Beobachtung kann mit Blick auf Körbers und Barings abstrakte Annäherungen an historisch-perspektivisches Lernen bestätigt werden, in denen keine Untergliederung in Teilkompetenzen vorgenommen wird. Gleichwohl ist dies in Morton und Seixas Modell sowie bei Endacott und Brooks der Fall. Seixas und Morton operationalisieren

---

[117] Wolfang Hasberg versteht unter der Objektdimension von Emotionalität die „Emotionen in Vergangenheit/Geschichte", also bspw. die Gefühle der historischen Akteur:innen oder wenn Gefühle als „explanative Faktoren" zurate gezogen werden. Demgegenüber umfasst die Subjektdimension der Emotionalität die „Emotionen des erkennenden Subjekts", z.B. wenn Geschichtslernende „Gefühle in Bezug auf geschichtliche Phänomene und ihre mediale Darstellung" oder „Gefühle in Bezug auf kognitive Operationen im Umgang mit der Vergangenheit/Geschichte" empfinden. (Hasberg, Emotionalität historischen Lernens, S. 49)

[118] Seixas/Morton, The big six historical thinking concepts, S. 139.

[119] Hartmann, Perspektivenübernahme als eine Kompetenz historischen Verstehens, S. 32 Vgl. ebenfalls Borries, Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher; Borries/Rüsen, Geschichtsbewußtsein im interkulturellen Vergleich zwei empirische Pilotstudien; Ashby/Lee, Children's concepts of empathy and understanding in historiy.

[120] Ein Modell wird hier unter Bezugnahme auf Ulrike Hartmann „wissenschaftstheoretisch als eine vereinfachende Beschreibung der Wirklichkeit" verstanden, wobei es nicht das Ziel ist die „Wirklichkeit" tatsächlich zu beschreiben. (Hartmann, Perspektivenübernahme als eine Kompetenz historischen Verstehens, S. 15) Hartmann nahm in ihrer Dissertation Rekurs auf das Kompetenzmodell Michael Sauers, das Kompetenzmodell von Peter Gautschi, das FUER-Kompetenzmodell, die nationalen Curricula von England, den USA und Deutschland sowie das Modell *Historical Empathys* von Rosalyn Ashby und Peter Lee.

[121] Zum Thema Emotionen im historischen Lernprozess finden sich ausführlichere Diskussionen im Kapitel 2.1.4.4.

[122] Borries, Rückblick und Ausblick, S. 310.

das *Historical Perspective Taking* anhand verschiedener „Guideposts" in einem zweistufigen Format[123] und beschreiben Zusammenhänge zwischen verschiedenen Teiloperationen (z.B. zwischen *Historical Perspective Taking* und *Evidence*).[124] Auch Brooks und Endacott setzten sich die Operationalisierung *Historical Empathys* als erklärtes Ziel und greifen hierfür auf zahlreiche Studien zurück, um die empirische Triftigkeit ihres Modells zu untermauern. Somit nahmen sie sich einer weiteren, vielfach geäußerten Kritik an vorliegenden Kompetenzmodellen an.[125] Der Rekurs auf ihr Modell in mehreren empirischen Studien zeigt, dass ihr Vorschlag in der Forschungsgemeinschaft dankbar angenommen wird.[126] Der reflektierte Umgang mit historischen Perspektiven und (der eigenen) Perspektivität ist zentrales Operationalisierungsmerkmal (wenn auch z.B. bei Endacott und Brooks kein konstitutives). Während auch Baring auf den aktuellen Forschungsstand rekurriert, um sein Modell zu entwickeln, ist dies bei Seixas und Morton sowie Körber nicht der Fall.

In diesem Zusammenhang zeigen sich in allen Modellen wohl aufgrund ihrer hermeneutischen, lernendenbezogenen Fokussierung Leerstellen im Hinblick auf einige grundsätzliche geschichtstheoretische Fragen, die auch im geschichtsdidaktischen Diskurs eine Rolle spielen und die „Logik"[127] des Faches betreffen. Keiner der vorgestellten Ansätze vermag Antworten auf die Frage zu geben, die für Tyson Retz Anlass zum Verfassen seiner 2018 publizierten Monographie „Empathy and History" gab. Retz, Professor an der Fakultät für Kulturwissenschaften und Sprachen der Universität Stavanger, ging im Rahmen seines Werkes folgender Frage nach: „The question behind this book concerns the link between empathy, the history discipline, the philosophy of history and history education."[128] Diese Zusammenhänge, deren Erforschung Retz sich zur Aufgabe machte, werden auch in den Modellen zu *Historical Perspektive Taking*, *Historical Empathy* bzw. Fremdverstehen nur in Teilen deutlich. Dies betrifft einerseits die Frage der Narrativität und andererseits jene des Denkens in Zeitlichkeit[129], welche in narrativ-konstruktivistischen Lerntheorien oder den fachdidaktischen Diskursen über *Concepts* wie *Historical Reasoning*[130] eine zentrale Rolle spielen. Dabei hängt das Denken in Zeitlichkeit eng mit der Anerkennung der Subjektivität referierter Geschichte und somit mit grundsätzlichen Fragen des methodischen Arbeitens von Historiker:innen zusammen. Seixas und Morton schneiden diese Aspekte an, indem sie die Unterscheidung zwischen Vergangenheit und Geschichte, die Relevanz der historischen Methode und die Einsicht in die

[123] Seixas/Morton, The big six historical thinking concepts, S. 148.
[124] Baumgärtner hat 2019 an einigen Kompetenzmodellen bemängelt, dass die Zusammenhänge zwischen Teilkompetenzen nur unzureichend hergestellt werden. (Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, S. 87)
[125] Ebd; Hartmann, Perspektivenübernahme als eine Kompetenz historischen Verstehens, S. 32.
[126] Vgl. Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education; Collette, Empathy in the Middle-School History Classroom; Boltz, 'Nervousness und Maybe Even Some Regret'; Savenije/Bruijn, Historical empathy in a museum.
[127] Pandel, Geschichtsdidaktik, S. 51.
[128] Retz, Empathy and history, S. 1.
[129] Vgl. Pandel, Geschichtsdidaktik, S. 51–61.
[130] Vgl. van Boxtel/van Drie, Historical Reasoning.

Zeitgebundenheit von Wertmaßstäben betonen. Auch in dem Hinweis auf die Notwendigkeit der Kontextualisierung werden in den Modellen Ansätze des Reflektierens über Zeitlichkeit deutlich. In keinem der Modelle erfolgt jedoch eine systematische Reflexion über die zeitlichen Bedingungen von historisch-perspektivischen Lernprozessen. So stellen bspw. Seixas und Morton trotz der hinlänglich getroffenen Annahme, dass Perspektivität eng mit der Einsicht in Veränderlichkeit von Perspektiven über die Zeit hinweg zusammenhängt[131], keine Verbindung zwischen den Konstrukten *Historical Perspective Taking* und *Continuity and Change* her. Am deutlichsten wird die Differenzierung der Zeitebenen in Körbers Überlegungen zu historischem Fremdverstehen. Dieser bleibt jedoch im Hinblick auf die Narrativität vage. Er referiert auf ein „‚verständig-darüber-sprechen'-Können", das sich durch Plausibilität auszeichnet. Dies führt er jedoch nicht weiter aus. Die narrativ-konstruktivistische Einsicht, dass Geschichte stets als Narration vorliegt, die an die subjektive Perspektive des/der Lernenden und somit die Gegenwart gebunden ist, findet in den Modellen nur indirekt über die Forderung der Reflexion Berücksichtigung.[132] Dass Schüler:innen-Narrationen Voraussetzung für derartige Reflexionsprozesse sind, wird in den Modellen nicht explizit aufgegriffen.

Die Zusammenschau und Diskussion der Theoriemodelle und die dabei konstatierte Heterogenität zeigen, dass die Erforschung der *Beliefs* zu historisch-perspektivischem Lernen kein einfaches Unterfangen darstellt. Ausgehend von diesen unterschiedlichen Ansätzen ist es nun möglich, zu analysieren, auf welche Aspekte die angehenden und ausgebildeten Lehrkräfte in den Interviews jeweils den Fokus legen, ggf. gezielt nachzuhaken und somit die Aussagen vor dem theoretischen Hintergrund einzuordnen. Welche Relevanz sprechen die Proband:innen bspw. dem Herausbilden einer „historischen Identität" durch Perspektivübungen zu? Oder haben die Narrativität und das Denken in Zeitlichkeit trotz ihres Fehlens in gängigen Theoriemodellen einen Platz in den *Beliefs*?

2.1.3. Ziele der Förderung historisch-perspektivischen Lernens

Historisches Lernen unterscheidet sich von historischem Denken aus geschichtsdidaktischer Perspektive vor allem mit Blick auf die Intentionalität. So dient im Geschichtsunterricht angebahntes historisches Lernen *intentional* der Vermittlung von historischen Fähig- und Fertigkeiten und ist idealiter mit übergeordneten Zielsetzungen verknüpft. Ein Lernziel ist nach Wilhelm Peterßen ein „von außen gesetzte[s] Ziel", das „erwünschtes und in der Vorstellung vorweggenommenes […] Verhalten von Lernenden […] möglichst eindeutig"[133] beschreibt. Vorrangiger Ort von Lernzielen sind Lehrpläne oder Curricula[134]. Idealtypischerweise legt die geschichtsdidaktische Forschung hierfür die theoretischen und empirischen

[131] Endacott/Brooks, An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy, S. 54; Baring, Empathie und historisches Lernen, S. 320; Huhn, Theoretische Grundlagen, S. 24.
[132] Vgl. Rüsen, Historik.
[133] Peterßen, Handbuch Unterrichtsplanung, 114f.
[134] In dieser Arbeit werden die Begriffe Curriculum und Lehrplan synonym verwendet, wenngleich einige Forscher:innen definitorische Abgrenzungen vornehmen. (Velica, Lernziele und deren Bedeutung im Unterricht, S. 11)

Grundlagen. Die Ziele historisch-perspektivischen Lernens – ebenso wie jene für das historische Lernen insgesamt[135] – waren und sind Gegenstand kontroverser Debatten. Nichtsdestoweniger lassen sich anknüpfend an die vorgestellten Theoriemodelle mehrere Nah- und Fernlernziele ausmachen, die in den geschichtsdidaktischen Theoriediskussionen übereinstimmend mit historisch-perspektivischem Lernen verbunden werden.

2.1.3.1. Historisches Verstehen

Ulrike Hartmann definiert die „Perspektivübernahme als Kompetenz historischen Verstehens“[136]. Einige angelsächsische Forscher:innen verwenden anstelle des Terms *Historical Perspective Taking* den Begriff *Rational understanding*.[137] In Peter Seixas und Tom Mortons Modell der *Big Six Historical Thinking Concepts* wird dem Konzept *Historical Perspective Taking*, die methodische Problemfrage „Wie können wir Menschen aus der Vergangenheit besser verstehen?“[138] zugeordnet. Keith Barton und Linda Levstik erklären, dass es wichtig sei, Unterschiede zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu *verstehen*, zu *verstehen*, dass es mehrere Perspektiven auf einen Sachverhalt in der Vergangenheit gibt, dass empirische Belege bei der Auseinandersetzung mit Perspektiven wichtig sind oder dass auch die eigene Perspektive von Wertvorstellungen geprägt ist.[139] Diese Beispiele zeigen einerseits, dass der Begriff des „Verstehens“ in zahlreichen Theoriearbeiten angeführt wird, wenn die mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Ziele zur Debatte stehen.[140] Andererseits wird die Heterogenität der „Verstehens“-Definitionen offenbar, die auch Baring in seiner Analyse zur theoretischen Einbettung des Konstruktes historischer Empathie diagnostiziert.[141]

In der Geschichtswissenschaft spielt „das Verstehen“ seit der Verwissenschaftlichung des Faches im 19. Jahrhundert in den geschichtstheoretischen Debatten eine zentrale Rolle.[142] Johann Gustav Droysen sah die Hermeneutik in vier Schritten erreicht, wozu neben bspw. der pragmatischen auch die psychologische Interpretation gehörte, worunter die psychologischen Bedingungen der jeweiligen Akteur:innen zu verstehen waren.[143] Es gehört neben dem Erklären, das vor allem in den 1960er Jahren mit der Wende

---

[135] Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, S. 77.
[136] Hartmann, Perspektivenübernahme als eine Kompetenz historischen Verstehens, S. 14.
[137] Vgl. Lee/Ashby, Empathy, Perspektive Taking, and Rational Understanding
[138] Seixas/Morton, The big six historical thinking concepts, S. 136.
[139] Barton/Levstik, Teaching history for the common good, S. 207 Diese Ausdifferenzierung von „Verstehen“ wurde auch für empirische Studien angewandt. (Vgl. Jensen, Developing Historical Empathy through Debate)
[140] Endacott/Brooks, Historical Empathy; Endacott/Brooks, An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy; Seixas/Morton, The big six historical thinking concepts; Barton/Levstik, Teaching history for the common good Baring erklärt, dass die Auffassung angelsächsischer Forscher:innen von *Historical Empathy* als „understanding“, daher rührt, dass diese sich an dem deutschsprachigen Empathiebegriff orientiert haben, bei dem das Verstehen eine zentrale Rolle spielt. (Baring, Empathie und historisches Lernen, S. 73)
[141] Baring, Empathie und historisches Lernen, S. 303 Die fehlende Eindeutigkeit in der Definition von „historischem Verstehen“ wird dadurch verschärft, dass das Verb „verstehen“ ohne fachspezifischen Kontext im alltäglichen Sprachgebraucht bis zu sechs unterschiedliche Begriffsbedeutungen annehmen kann. (Duden, verstehen)
[142] Jaeger/Rüsen, Geschichte des Historismus, S. 9.
[143] Leyh/Droysen, Historik, S. 423 Zit.n. Jordan, Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft, S. 47.

hin zur Sozial- und Gesellschaftsgeschichte in die Geschichtswissenschaft eingeführt wurde[144], zu den grundlegenden Zugangsweisen zur Erkenntnis. Die ablehnende Haltung gegenüber dem historischen Verstehen seitens der Sozial- und Gesellschaftswissenschaftler:innen gehört der Vergangenheit an und es ist mittlerweile geschichtstheoretische Mehrheitsmeinung, dass auch in unserer Gegenwart die „Beschäftigung mit Geschichte […] vom hermeneutischen Verstehen"[145] abhängt und die Operationen Verstehen und Erklären stets miteinander verschränkt sind.[146] Der zentrale Unterschied zwischen den beiden Zugangsweisen besteht darin, dass es beim Verstehen darum geht, von „Äußerungen (in Schrift, Wort, Bild, Kunst) auf Inneres" zu schließen, während das Erklären vielmehr das sachgerechte Erfassen von „kollektiven Bedingungen" zum Ziel hat.[147] Dem schließt sich Jochen Huhn an, der die „Perspektivität im Prozess historischen Lernens" untersuchte und in diesem Zusammenhang das Erklären vor allem auf „die Lebensbedingungen, ihren Zusammenhang und ihre Veränderung" bezog, während das Verstehen „das Erleben der Menschen" zum Gegenstand hat.[148] Klaus Bergmann ordnet das Verstehen und Erklären im historischen Erkenntnisprozess vornehmlich der Quellenkritik zu.[149] Für ihn spielen beide im Zusammenhang mit dem Lernen über historische Perspektiven eine wichtige Rolle. Als „historisches ‚Erklären'" versteht Bergmann, dass Lernende „die Stellung im Herrschaftszusammenhang zur Erklärung von Wertvorstellungen" heranziehen und „über Erfolg oder Scheitern von Wertvorstellungen entscheiden" können.[150] Beim historischen Verstehen werden „Denkweisen, Erfahrungen, Gefühle und Verhaltensweisen" von historischen Persönlichkeiten durch „die Anwendung hermeneutischer Verfahren" aus Quellen rekonstruiert. Diese werden mit jenen des Historikers oder der Historikerin verglichen, um so durch das Aufzeigen von Gemeinsamkeiten und Differenzen „geschichtliche Wirklichkeiten im Vergleich mit der Gegenwart deutlich werden zu lassen".[151] Im historistischen Sinne richtet sich historisches Verstehen also vielfach auf individuelle Akteur:innen, was als Erklärungsansatz für den in der Theorie hergestellten Zusammenhang zwischen historisch-perspektivischem Lernen und historischem Verstehen dienen kann.

Gleichwohl wird in der Geschichtsdidaktik das historische Verstehen keinesfalls nur auf den Bereich des Lernens mit und über (historische) Perspektiven beschränkt[152] und häufig sowohl als Lernprozess als

---

144 Jordan, Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft, S. 120.
145 Brauer/Lücke, Emotionen, Geschichte und historisches Lernen, S. 14.
146 Jordan, Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft, S. 124; Bergmann, Multiperspektivität, S. 27.
147 Mayer, Verstehen/ Erklären, S. 180.
148 Huhn, Theoretische Grundlagen, S. 24.
149 Bergmann, Multiperspektivität, 26f.
150 Ebd., S. 65.
151 Jordan, Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft, S. 47.
152 Peter Gautschi hat wiederum unter Rückgriff auf die Kognitionswissenschaftler:innen Kurt Reusser und Marianne Reusser-Weyneth acht Varianten des Begriffs vorgestellt, die allesamt Verstehen als Lernen definieren. (Gautschi, Verstehen – Zur Einführung in das Schwerpunktthema, 10f)

auch als Lernergebnis verstanden. Für Seixas und Morton sind „powerful understandings" das Ziel innerhalb aller sechs *Historical Thinking Concepts*.[153] Im Zusammenhang mit dem Konzept *Taking Historical Perspectives* operationalisieren sie die „understandings" anhand der fünf *Guideposts*, die weiter oben bereits erwähnt wurden.[154] „The process of forming affective connections to the past enables students to view historical figures as human beings who faced very human experiences and leads to a richer understanding than perspective taking alone"[155], erklären Endacott und Brooks. Daraufhin definieren sie die Dimension des *Historical Perspective Taking* als „understanding of another's prior lived experience, principles, positions, attitudes, and beliefs in order to understand how that person might have thought about the situation in question" und setzen „understandings" neben „skills" und „dispositions" als oberste Ziele von *Historical Empathy*.[156] Auch für Baring gehört das „Verstehen historischer Perspektiven" neben dem „Fremdbewusstsein" zu den zentralen *Outcomes* historischer Empathie.[157] Demgegenüber zeigt Körber eine ambivalente Haltung gegenüber dem „Verstehensbegriff" und zieht die Möglichkeit eines Verstehens historischer Akteur:innen in Zweifel, was er durch das Setzen von Anführungszeichen kennzeichnet.[158] Er problematisiert, dass „ein gegenseitiges Verständigen über dieses Verstehen, über das Gelingen von Verständnis, nicht möglich" sei, da die historischen Akteur:innen nicht befragt werden könnten und es daher keine „kommunikative Validierung eigener Deutungen" geben könne.[159] „‚Verstehen' [könne] somit nicht tatsächlichen gültigen Nachvollzug der Wahrnehmungen, Denk-, Urteils- und Handlungsweisen ‚der Anderen' meinen", sondern bestenfalls wie weiter oben bereits zitiert, ein „‚verständig-darüber sprechen'-Können", das Körber als eine mögliche „Gelingensbedingung für ‚Verstehen' und ‚Verständnis'" sieht.[160]

Die hier skizzierte theoretische Ambiguität bedingt einerseits, dass in der Unterrichtspraxis sehr unterschiedliche Denkoperationen (z.B. „das Nachvollziehen historischer Handlungen und Entscheidungen, das Bewusstwerden von Andersartigkeit [oder] das Begreifen historischer Texte"[161]) unter historischem

---

[153] Seixas/Morton, The big six historical thinking concepts, S. 8.

[154] „Guidepost 1: An ocean of difference can lie between current worldviews (beliefs, values, and motivations) and those of earlier periods of history.; Guidepost 2: It is important to avoid presentism-the imposition of present ideas on actors in the past. Nonetheless, cautious reference to universal human experience can help us relate to the experiences of historical actors.; Guidepost 3: The perspectives of historical actors are best understood by considering their historical context.; Guidepost 4: Taking the perspective of historical actors means inferring how people felt and thought in the past. It does not mean identifying with those actors. Valid inferences are those based on evidence.; Guidepost 5: Different historical actors have diverse perspectives on the events in which they are involved. Exploring these is key to understanding historical events." (ebd., S. 148)

[155] Endacott/Brooks, An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy, S. 43.

[156] Ebd., 43f.

[157] Baring, Empathie und historisches Lernen, S. 319.

[158] Z.B. heißt es dort: „In dieser Grafik bezeichnen: 1 und 2 die Herausforderungen zwischen gegenwärtigen ‚Kulturen', Sub- und Teil,-Kulturen' verschiedenster Art, sich in der heutigen Zeit miteinander verständigen zu können, und dafür die Perspektive der jeweils Anderen zumindest partiell einnehmen zu können und sie zu ‚verstehen'. Da dies idealerweise und als Herausforderung ein gegenseitiger Prozess ist, ist es als Doppelpfeil gezeichnet." (Körber, Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht, S. 3)

[159] Ebd., S. 4.

[160] Ebd., S. 5.

[161] Must, Verstehen, 128.

Verstehen subsummiert werden. Andererseits wird das „Verstehen“ bspw. in den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte“ nicht als Operator gelistet.[162] Angesichts dieser Ambivalenzen plädiert Thomas Must dafür, dass im Geschichtsunterricht auf der einen Seite Klarheit darüber geschaffen werden muss, „was im Einzelfall mit Verstehen gemeint ist“.[163] Auf der anderen Seite bedürfe es „eines offenen Austausches individueller Meinungen und Urteile, um […] die Perspektivität und damit Komplexität von Verstehen sichtbar zu machen und einen Konsens anzubahnen“.[164] Da jeder Verstehensprozess per se standortgebunden, subjektiv und damit individuell ist und von der „Sympathie oder Antipathie dem jeweiligen Objekt gegenüber“ abhängig sei, müsse ein „sich dem wahren Kern annäherndes Verstehen des Objekts“ durch „einen intersubjektiven Verstehensprozess bzw. die gemeinsame Auseinandersetzung mit den jeweiligen Standpunkten“ angebahnt werden.[165] Must verknüpft in dieser Definition, ebenso wie viele weitere Theoretiker:innen, historisches Verstehen eng mit der Einsicht in Perspektivität[166], die Reflexion der eigenen Standortgebundenheit und dem Unterrichtsprinzip der Pluralität.[167]

2.1.3.2. Einsicht in Perspektivität mittels Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität

Auch für Endacott und Brooks gehört zum historischen Verstehen, dass Lernende zum einen die Komplexität von Handlungs- und Entscheidungsfindungen nachvollziehen können und erkennen, dass unterschiedliche Faktoren einen Einfluss auf diese haben und dass sie zum anderen die Standortgebundenheit der eigenen Perspektive reflektieren.[168] Jede historische Perspektive wird laut Bergmann durch verschiedene Faktoren z.B. die soziale Herkunft, das Geschlecht, die Hautfarbe, den geographischen Standort, das Alter, die persönliche Sozialisation oder individuelle Erfahrungen bedingt.[169] Jochen Huhn nennt dies den „Bezugsrahmen“[170]. Quellen als Träger historischer Perspektiven sind immer „perspektivische Brechungen der Wirklichkeit“[171]. Wenn Historiker:innen und/oder Geschichtslernende Geschichte erforschen, „befinden sie sich formal in einer bedingt vergleichbaren Lage wie ihre historischen

[162] Kulturministerkonferenz, Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte.
[163] Must, Verstehen, 128.
[164] Ebd.
[165] Ebd.
[166] In Anlehnung an Bärbel Völkel kann die Perspektivität als ein auf der Subjektebene angesiedeltes Kriterium definiert werden, dass das Bewusstsein bezeichnet, dass jeder, „der sich mit Geschichte befasst, stets seine eigene Perspektive in die Bedeutung der Vergangenheit einbringt“ und dass auch die Quellen ihrerseits immer einer gewissen Perspektivität unterliegen. (Völkel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, S. 33) Von Bi- oder Multiperspektivität ist die Rede, wenn ein historischer Gegenstand aus zwei oder mindestens drei Perspektiven beleuchtet wird. (dass., Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, S. 31)
[167] Must, Perspektivität, S. 106.
[168] Endacott/Brooks, An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy, 44f.
[169] Bergmann, Multiperspektivität, S. 25.
[170] Huhn, Theoretische Grundlagen, S. 28.
[171] Bergmann, Multiperspektivität, S. 26.

Gewährsleute“[172]. Denn auch ihre Interpretationen und daraus resultierenden Orientierungen sind beeinflusst von ihrer persönlichen Perspektive, die ähnlich wie historische Perspektiven durch viele Faktoren bedingt ist.[173] Zur Behauptung ihrer Perspektive grenzen sich Historiker:innen im geschichtswissenschaftlichen Forschungsprozess „von den Sinnbildungen anderer in ihrer Zeit“ ab und kritisieren unter Umständen deren „Positionen und Deutungen“.[174] Bodo von Borries hat zur geschichtsdidaktischen Konkretisierung dieser Auseinandersetzung und zur Differenzierung der unterschiedlichen Zeitebenen in Anlehnung an Klaus Bergmann drei Begriffe vorgeschlagen: die Multiperspektivität (Beteiligte in der Vergangenheit), die Kontroversität[175] (Betrachter der Vergangenheit) und die Pluralität (Lernende in der Gegenwart).[176] Diese drei geschichtsdidaktischen Leitprinzipien sind Werkzeuge, um bei Schüler:innen durch historisch-perspektivisches Lernen eine Einsicht in das Phänomen der Perspektivität verstanden als der „Zusammenhang von Perspektive und Bezugsrahmen“[177] zu befördern.

In Lehr-Lern-Arrangements, in denen verschiedene (historische) Perspektiven aufeinanderprallen, geht es also nicht nur darum, dass Lernende einzelne Perspektiven verstehen lernen. Unmittelbar damit verknüpft ist das Ziel, den Lernenden die Komplexität von Überzeugungen und Handlungen sowie von Perspektivengebundenheit in Vergangenheit und Gegenwart[178] (Kontroversität und Pluralität) aufzuzeigen.[179] Durch die Darstellung von Multiperspektivität wird offenbar, dass in der Vergangenheit mehrere Narrative über einen bestimmten Sachverhalt nebeneinander existierten.[180] Diese verschiedenen Narrative können im Geschichtsunterricht bspw. in einer Simulation oder einem Rollenspiel gegenübergestellt, die „Triftigkeit von Argumentationen“ überprüft[181] und der Lerngegenstand in einer größeren Tiefe erschlossen werden.[182] Gleiches wird über das Prinzip der Pluralität angestrebt. Dadurch, dass „mehr ‚Augen‘ an Verstehensversuchen“ beteiligt sind, objektivieren sich „Interpretationen von historischen Personen- oder Gruppenperspektiven im Diskurs“.[183]

Zentrale Zielgröße ist, was Brigitte Dehne in der Formel „mit den eigenen Augen sehen“ gegenüber dem „mit den Augen des anderen sehen“ zusammengefasst hat[184], auf die sich auch Körber in seinem Modell

---

[172] Ebd., S. 27.
[173] Ebd.
[174] Ebd., S. 28.
[175] Hans-Jürgen Pandel verweist darauf, dass das Prinzip „schrittweise eingeübt werden“ muss, indem vorerst „Doppelperspektiven“ thematisiert werden und dann in höheren Altersstufen weitere Perspektiven hinzugenommen werden. (Pandel, Geschichtsdidaktik, S. 352)
[176] Vgl. Borries, Notwendige Bestandsaufnahme nach 30 Jahren? Ein Versuch über Post '68-Geschichtsdidaktik und Post '89-Problemfelder; Borries, Geschichte lernen – mit heutigen Schulbüchern?; Bergmann, Personalisierung im Geschichtsunterricht - Erziehung zu Demokratie?
[177] Huhn, Theoretische Grundlagen, S. 28.
[178] Must, Perspektivität, S. 106 Pandel problematisiert, dass es „echte Kontroversen“ in der Geschichtswissenschaft eher selten gibt (z.B. „Fischer-Kontroverse“). Meist befänden sich Historiker:innen eher in einer „Deutungskonkurrenz zueinander“. (Pandel, Geschichtsdidaktik, S. 352)
[179] Bartelds u.a., Students’ and teachers’ beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 531.
[180] Colby, Energizing the History Classroom, S. 64.
[181] Pallaske, Randnotiz.
[182] Seixas/Morton, The big six historical thinking concepts, S. 148.
[183] Baring, Empathie und historisches Lernen, S. 43.
[184] Dehne, "Mit eigenen Augen sehen" oder "Mit den Augen des anderen sehen"?, S. 124.

des Fremdverstehens bezieht[185]. Dehne sieht die Auseinandersetzung mit (historischen) Perspektiven als Voraussetzung für das „mit-den-eigenen-Augen-sehen“ [186]. Dabei ist sich der/ die Lernende der eigenen Perspektive bewusst und kann dadurch das historische Gegenüber besser verstehen. Gleiches meint auch Baring, der erklärt, dass die Auseinandersetzung mit historischen Perspektiven hilft, „den reflektierten Umgang mit historischer Perspektivität einzuüben“[187] und das „Fremdbewusstsein“[188] zu schärfen. Ausgehend davon können Selbst- und Fremdbilder dekonstruiert werden.[189] Historische Empathie, im Sinne Barings[190], rüttelt also „an den Vorstellungsbildern des Beobachters“ und führt zu „eine[r] höhere[n] Sensibilität gegenüber dem Anderen/Fremden“.[191] Die Einsicht in die individuelle Perspektivität, das Verstehen der persönlichen Standortgebundenheit und das Hinterfragen eigener Narrative anhand historischer Lerngegenstände kann durch entsprechende Reflexionsphasen im Anschluss an die Perspektivübungen gefördert werden, wie Endacott und Brooks vorschlagen.[192] Durch die Analyse von Parallelen zwischen Vergangenheit und Gegenwart entsteht für die Schüler:innen ein Bezug zum eigenen Leben und den eigenen Entscheidungen.[193] Das Erkennen von Unterschieden fördert die Einsicht in die Veränderlichkeit von Perspektiven im Verlauf der Zeit, was Pandel unter dem Begriff „Historizitätsbewusstsein“ fasst.[194] Die Reflexion, verstanden als Sinnbildungsprozess „bei dem eine herausfordernde Situation einher geht mit nach Orientierung strebenden Handlungen“, ermöglicht es auch „neu auftretende Problemsituationen kognitiv so [zu] strukturieren, dass […] Handlungsalternativen generiert werden können“.[195] Dies führt zu einer letzten Gruppe von Lernzielen, die mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpft ist und hier unter dem Oberbegriff „Demokratiekompetenz“ zusammengefasst wird.

2.1.3.3. Demokratiekompetenz

> „[…] students should be encouraged to make moral judgments about aspects of the past and invited to channel such opinions toward action in the present […]. Why else would students be asked to examine the lived experience of an American slave if not to feel disdain for the practice and a desire to prevent similar acts of injustice from occurring in the present? Similarly, historical empathy allows students to see how historical figures, often very normal people like themselves, were agents of positive change.“[196]

---

185 Körber, Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht, S. 2.
186 Ebd.
187 Baring, Empathie und historisches Lernen, S. 317.
188 Ebd., S. 319.
189 Körber, Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht, 4f; Baring, Empathie und historisches Lernen, S. 317.
190 Vgl. ausführlich zur „Historischen Empathie“ nach Frank Baring Kapitel 2.1.2.4.
191 Brauer, Empathie und historische Alteritätserfahrungen, S. 89.
192 Endacott/Brooks, An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy, S. 46 Vgl. ebenso VanSledright, From empathetic regard to self-understanding, S. 65.
193 Endacott/Brooks, An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy, 44f.
194 Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 8 Vgl. ebenso Endacott/Brooks, An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy, S. 54; Huhn, Theoretische Grundlagen, S. 24.
195 Heuer u.a., GeDiKo - Professionstheoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenzen, S. 107.
196 Endacott/Brooks, An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy, S. 53.

In diesem Zitat Endacotts und Brooks wird das Fernziel der Demokratiekompetenz deutlich, das zwei zentrale Dimensionen beinhaltet: die Förderung einer demokratischen (Grund-)Haltung bei den Lernenden und eine daraus resultierende Handlungsfähigkeit und -bereitschaft in der Gegenwart und Zukunft. Verbindungen aus einer oder mehrerer dieser Zielgrößen mit historisch-perspektivischem Lernen finden sich in den weiter oben zitierten sowie zahlreichen weiteren theoretischen und empirischen Arbeiten wieder.[197] So heißt es im Wörterbuch der Geschichtsdidaktik zu den Zielen der Förderung von historischer Empathie, „dass das historische Fremdverstehen verbessert und soziale Handlungsorientierungen (z.B. soziales Handeln, Demokratie- und Friedensfähigkeit) in der Lebenspraxis von Lernenden möglich werden“[198]. Endacott und Brooks erklären: „Finally, historical empathy can ultimately promote a dispositional appreciation for the complexity of situations faced by people in the past and the need to act for the good of others.”[199] Dies zeigt, dass die Handlungsbereitschaft sich nicht nur auf staatsbürgerliche Akte wie das Wählengehen, sondern auch auf das Sozialverhalten der Schüler:innen in täglichen Interaktionen bezieht.

Die Herstellung eines derartigen Zusammenhangs erscheint auf den ersten Blick naheliegend. Wie weiter oben erwähnt, spielten die Bezüge zu Empathiebegriffen der Sozialpsychologie aufgrund der begrifflichen Nähe in der angelsächsischen Forschung bereits früh eine Rolle. Aber auch in der deutschsprachigen Forschung wurde ein Zusammenhang zwischen historisch-perspektivischem Lernen und (potenziellem) Sozialverhalten in den 1990er Jahren durch Klaus Bergmann hergestellt. Letzterer ging davon aus, dass Geschichtsunterricht durch Übungen zu Perspektivität „auf soziales Handeln vorbereiten“[200] kann. Bergmann orientierte sich bei seinen Ausführungen an psychologischen Theoriemodellen bspw. zur Dezentrierung des Eigenen von Robert L. Selman.[201] „Einfühlendes Denken“, wie Bergmann es nannte, wäre „Voraussetzung für soziales Handeln“ und müsse unter anderem im politischen und historischen Unterricht „mühsam erlernt werden“.[202] Insbesondere Aufgaben zur historischen Perspektivübernahme sah er hierfür als besonders geeignet an.[203] In der Theorie können diese Aufgabentypen so zu „Verstehen und Verständigung, zur Verminderung von unnötigen Konflikten, zur Überwindung

---

[197] Boltz, 'Nervousness und Maybe Even Some Regret'; Nilsen, Navigating Windows Into Past Human Minds; Seixas/Morton, The big six historical thinking concepts; Endacott/Brooks, An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy; Gehlbach, Social Perspective Taking; Barton/Levstik, Teaching history for the common good; Heyer, Between Every “Now” and “Then”; VanSledright, From empathetic regard to self-understanding; Huhn, Einleitung; Ashby/Lee, Children's concepts of empathy and understanding in historiy An dieser Stelle sei angemerkt, dass in diesem Unterkapitel vor allem auf den geschichtsdidaktischen Diskurs Bezug genommen wird, wenngleich die Demokratiekompetenz grundsätzlich als Querschnittsaufgabe der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer verstanden wird. Für einschlägige Theoriearbeiten aus dem politikdidaktischen Bereich vgl. Himmelmann/Lange, Demokratiekompetenz.

[198] Baring, Empathie, S. 45.

[199] Endacott/Brooks, An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy, S. 45.

[200] Bergmann, Wir und die anderen - Lernen an und aus Geschichte, S. 196.

[201] Ders., Multiperspektivität, S. 50 Die Theorie Robert L. Selmans wurde auch in weiteren (geschichts-)didaktischen Arbeiten aufgegriffen. (Vgl. Hartmann, Perspektivenübernahme als eine Kompetenz historischen Verstehens; Dehne, "Mit eigenen Augen sehen" oder "Mit den Augen des anderen sehen"?)

[202] Bergmann, Wir und die anderen - Lernen an und aus Geschichte, S. 190.

[203] Ebd.

von Affekten beitragen", indem der Andere „in seiner Eigenart und in seinem Eigenrecht" wahrgenommen werde und er „als anspruchsberechtigtes Subjekt" anerkannt „oder aber auch seine eigentümlichen Ansprüche als Zumutung oder als historisch unberechtigter, obsoleter Herrschaftsanspruch" abgewiesen werden können.[204] Auch in Werken jüngeren Datums wird historisch-perspektivisches Lernen mit Theorien aus den Sozialwissenschaften verknüpft mit dem Ziel, ein genaueres Verständnis von Ersterem zu erhalten.[205] Ulrike Hartmann, Michael Sauer und Marcus Hasselhorn nennen historische Perspektivübernahme das „Bindeglied zwischen sozialer Kompetenz und historischem Verstehen"[206]. Auch sie verbinden in ihrem Modell historische mit sozialer Perspektivübernahme[207] nach den Sozialpsychologen Robert L. Selman und David Johnson.[208] Die unverkennbare Nähe der beiden Konstrukte zueinander führt zu der Annahme, dass die Bearbeitung von Aufgaben zur historischen Perspektivübernahme auch die Bereitschaft zur Mitarbeit am Gemeinwohl positiv beeinflusst.[209] Durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Perspektivität und die gesteigerte „Aufmerksamkeit gegenüber dem Anderen" könne eine „Erziehung zu Toleranz, Hilfsbereitschaft und zu solidarischem Verhalten" initiiert werden.[210] Frank Baring nimmt an, dass „Handlungsdispositionen" dieser Art das Resultat „moralisch-ethischer Urteile" seien.[211] Indem Schüler:innen im Geschichtsunterricht dazu befähigt werden, eigenständig Position zu historischen Gegenständen zu beziehen und moralische Urteile zu fällen, entwickeln sie eine Handlungsbereitschaft im gesellschaftlichen Kontext.[212] Zwar werden Lernende in einem ersten Schritt zu einer vorurteilsfreien Annäherung an historische Perspektiven eingeladen, in einem zweiten Schritt gilt es diese jedoch von ihrem heutigen Standpunkt aus durchaus zu beurteilen und nach ihrer Gültigkeit in der Gegenwart zu gewichten.[213] Die Handlungsbereitschaft entsteht also mittelbar durch spezifische staatsbürgerliche „Haltungen"[214], die wiederrum durch entsprechende Aufgaben zur Schulung der Urteilskompetenz im Geschichtsunterricht befördert werden sollen. Diese Haltungen sind in den Worten

---

[204] Ebd., S. 191.
[205] Vgl. Nilsen, Navigating Windows Into Past Human Minds; Gehlbach, Making Social Studies Social; Berti u.a., Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided; Hartmann u.a., Perspektivenübernahme als Kompetenz für den Geschichtsunterricht
[206] Hartmann u.a., Perspektivenübernahme als Kompetenz für den Geschichtsunterricht, S. 323.
[207] Hunter Gehlbach definiert die soziale Perspektivübernahme folgendermaßen: „SPT is a process through which a perceiver attempts to discern the thoughts, feelings, motivations, and/or point of view of one or more targets." Er unterscheidet drei Formen der Perspektivübernahme: *interpersonal, academic* und *collaborative perspective taking*. Die erste Form entspricht dem, was in der Psychologie auch unter dem Begriff des sozialen Fremdverstehens firmiert. Es handelt sich also um ein Verstehen der Mitschüler:innen. *Academic PT* entspricht dem, was in anderen Theoriearbeiten als historische Perspektivübernahme bezeichnet wird. Der Untersuchungsgegenstand sind in diesem Fall historische Akteur:innen. Die kollaborative Perspektivübernahme ist eine Kombination aus interpersonaler und akademischer Perspektivübernahme. (Gehlbach, Making Social Studies Social, S. 312)
[208] Hartmann/Hasselhorn, Historical perspective taking.
[209] Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, 531f.
[210] Brauer, Empathie und historische Alteritätserfahrungen, S. 89.
[211] Baring, Empathie und historisches Lernen, S. 320 Vgl. ebenso Lévesque, Thinking historically, S. 152–161.
[212] Endacott/Brooks, An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy, S. 54 Diese Vorstellung findet sich auch bei Seixas/Morton, The big six historical thinking concepts, S. 11.
[213] Huhn, Theoretische Grundlagen, S. 40 Huhn unterschied zwischen Interpretation und Beurteilung. Seine Unterscheidung erinnert an die Gegenüberstellung von Sach- und Werturteil bei Karl-Ernst Jeismann und Peter Gautschi.
[214] Hasberg, Emotionalität historischen Lernens, S. 58.

Bergmanns durch die „Idee der allgemeinen Humanität“[215] charakterisiert. Dies bedeutet, dass Urteile nicht „die Grenzsetzungen des demokratischen Rechtsstaates verlassen“[216] sollten. Lernende sollen einerseits ihre eigenen Wertmaßstäbe erkennen[217] und andererseits verstehen, dass ein friedliches Zusammenleben und Partizipation in Demokratien trotz divergierender Wertmaßstäbe möglich sind.[218] Durch die Konfrontation mit differierenden Perspektiven und Urteilen ihrer Mitschüler:innen entsteht ein vertieftes Verständnis für Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse in pluralen, demokratischen Gesellschaften.[219] Auch Must erklärt, dass die „Erkenntnis, dass es nicht die eine Wahrheit oder richtige Deutung geben kann, sondern nur etwas intersubjektiv Überprüfbares“, das zu einem „toleranten, aber auch kritischen Umgang mit den Meinungen anderer“ führen kann.[220] Ist etwas nicht intersubjektiv überprüfbar, bedingt dies die Abkehr von diesen „unbegründeten Voreinstellungen, nicht begründbaren Ressentiments und kruden Vorurteilen und die Hinwendung zu Begründungen oder den Verzicht auf unhaltbare Ansichten“[221]. Die zu schulende, demokratische (Grund-)Haltung weist also multiple Facetten auf. Lernende sollen für Bedürfnisse und Ungerechtigkeiten um sie herum sensibilisiert werden.[222] Sie sollen eine „kritische Loyalität gegenüber der Demokratie“ [223] entwickeln oder „Deutungsmuster, Sinnstrukturen und kulturelle Formierungen der jeweiligen Gemeinschaft“[224] annehmen, gleichwohl kritisch hinterfragen. Eine „ethnozentrische Grundhaltung“ gilt es zu überwinden, um „eine humane Verstehens- und Verständigungspraxis zu entwickeln“.[225] Van Norden meint, dass der Geschichtsunterricht durch „die Wahrnehmung der Perspektive anderer“ eine Grundlage für Toleranz schafft und erst dadurch „seine besondere Bedeutung behält“[226]. Colby postuliert: „An empathetic approach potentially deepens students’ understandings of their national past, and students are taught to apply their empathetic considerations to every aspect of democratic life.“[227] Dies offenbart, dass die Ziele historisch-perspektivischen Lernens (nicht nur bei Colby) stellenweise auch identitätsbildende Züge aufweisen.[228]

Die Zusammenschau zeigt, dass „im geschichtsdidaktischen Diskurs ein impliziter Konsens zu herrschen scheint, dass die historische Bildung und der Geschichtsunterricht einen nicht unerheblichen Beitrag zur

---

[215] Bergmann, Multiperspektivität, S. 64.
[216] Kühberger, Was kann vom Geschichtsunterricht in einer Demokratie erwartet werden?, S. 95.
[217] Huhn, Theoretische Grundlagen, S. 41.
[218] Bartelds u.a., Students’ and teachers’ beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 531.
[219] Must, Perspektivität, S. 106.
[220] Ebd.
[221] Bergmann, Wir und die anderen - Lernen an und aus Geschichte, S. 196.
[222] Endacott/Brooks, An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy, S. 45; Dehne, "Mit eigenen Augen sehen" oder "Mit den Augen des anderen sehen"?, S. 45.
[223] Kühberger, Was kann vom Geschichtsunterricht in einer Demokratie erwartet werden?, S. 93.
[224] Brauer/Lücke, Emotionen, Geschichte und historisches Lernen, S. 22.
[225] Baring, Empathie und historisches Lernen, S. 132.
[226] van Norden, Was machst du für Geschichten?, S. 131.
[227] Colby, Energizing the History Classroom, S. 62.
[228] Baring, Empathie und historisches Lernen, S. 132.

Mündigkeit“[229] von Schüler:innen leisten, vor allem durch historisch-perspektivische Lernprozesse. Wie genau diese Demokratiekompetenz, Fähigkeiten, Bereitschaften und Haltungen aussehen, darüber bestehen durchaus divergierende Vorstellungen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Körber hält fest, dass Aufgaben zum Fremdverstehen zu einer „verstehenden und anerkennenden Auseinandersetzung mit gegenwärtig Fremden“[230] führen könnten, dieser Zusammenhang jedoch noch nicht empirisch belegt sei.[231] Auch Brauer wendet ein, dass eine wie auch immer geartete „Sozialkompetenz“ nicht zwangsläufig das Ergebnis von Perspektivübungen sei und daher ein Diskurs über Empathie insgesamt angeregt werden müsse, der auf die Urteilskompetenz der Lernenden abziele.[232] Mittlerweile liegen einige empirische Studien vor, die tiefere Einblicke bspw. in den Zusammenhang zwischen Sozialkompetenz und Perspektivübungen bieten.[233] Fest steht jedoch, dass weitere empirische Forschungen zu den Zusammenhängen von historisch-perspektivischem Lernen und prosozialem, staatsbürgerliche Verhalten der Schüler:innen anzustellen sind.[234] Bis dato bleibt der angenommene Zusammenhang zwischen historisch-perspektivischem Lernen und verschiedenen Facetten einer wie auch immer gearteten Demokratiekompetenz weiterhin mehr theoretische Hypothese denn empirisches Gewissheit.

2.1.4. (Potenzielle) Herausforderungen bei historisch-perspektivischem Lernen

In der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung mit historisch-perspektivischem Lernen werden verschiedene damit verknüpfte Herausforderungen kontrovers diskutiert. Welche Rolle spielen (Empathie-)Emotionen der Lernenden bei der Auseinandersetzung mit historischen Perspektiven? Und wenn sie eine Rolle spielen, haben sie dann einen förderlichen oder hemmenden Einfluss? Woher rühren Anachronismen und Präsentismus im Denken der Schüler:innen und wie ist mit diesen umzugehen? Wie wichtig ist die Imagination bei der Rekonstruktion historischer Perspektiven? Und welchen Platz haben hierbei kontrafaktische, ahistorische Gedankenspiele? Was kann unter der Identifikation mit historischen Akteur:innen verstanden werden und welche Risiken birgt sie? Und welche didaktisch-pädagogischen Grenzen sind in Lehr-Lern-Arrangements zu historisch-perspektivischem Lernen geboten?

---

[229] McLean, Förderung der "historischen Mündigkeit" durch ideologiekritische Überlegungen, S. 8.
[230] Körber, Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht, S. 3.
[231] Ebd.
[232] Brauer, Empathie und historische Alteritätserfahrungen, 89f.
[233] Erste Studien weisen darauf hin, dass Aufgaben mit Perspektivcharakter, die Toleranz gegenüber entgegengesetzten Sichtweisen, die Rücksichtnahme auf Andere und die Wertschätzung unbekannter Kulturen fördern und das Beharren auf vorherrschenden Dogmen und gewaltvollem Handeln reduzieren können. (Huijgen u.a., Toward Historical Perspective Taking; Bilali/Vollhardt, Priming effects of a reconciliation radio drama on historical perspective-taking in the aftermath of mass violence in Rwanda; Gehlbach u.a., The Social Perspective Taking Process; Gehlbach u.a., Increasing interest in social studies; Worthman, Our Public and Private Selves; Rios u.a., Social Perspective Taking)
[234] Endacott/Brooks, Historical Empathy, S. 220.

2.1.4.1. Fremdartigkeit der Vergangenheit und Distanzerfahrung

In einer seiner Studien konfrontierte Bodo von Borries Schüler:innen, Studierende und Lehrkräfte mit einer Perspektivübung zum Thema „Der Todschlag des Bischofs Bonifatius im Jahr 754". Die befragten Personen wurden dazu aufgefordert, die Perspektive eines/einer friesischen Jugendlichen einzunehmen, der oder die der Predigt des Bonifatius beiwohnte und erklären, was diese/r dabei gedacht haben könnte.[235] Die Proband:innen sollten verschiedene Handlungsmöglichkeiten der/des Jugendlichen abwägen (z.B. Todschlag, Taufe, Eingreifen, Ausweichen). Von Borries sah in den Ergebnissen eine Gleichgültigkeit der Lernenden gegenüber dem Ereignis, die er unter anderem durch die Ferne und Fremdheit des Themas bedingt sah.[236] Fremdheit, verstanden als Situation, „in der soziale und/oder kulturelle Grenzen überschritten werden"[237], um „eine historische Gesellschaft mit anderen kulturellen und mentalen Bezugs- und Zeichensystemen"[238] zu verstehen, gilt als zentrales Charakteristikum bei der Bestimmung des Verhältnisses zwischen Lernenden und historischen Lerngegenständen. Oftmals ist die Rede von einer „doppelten Alterität" als „besondere[r] disziplinäre[r] Herausforderung"[239], da bei der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit sowohl eine zeitliche als auch eine räumliche Distanz zu überwinden ist. Die Fremdartigkeit wird durch die schriftliche Form historischer Quellen verschärft, die bei den Geschichtslernenden besondere Sprachfertigkeiten erfordert.[240] Bereits 1994 hatte Rolf Schörken angesichts dieser Herausforderung erklärt, dass für das Verstehen historischer Akteur:innen eine „Domestizierung des Fremden", also eine „Gewöhnung an die Geschichte" notwendig sei, die seiner Meinung nach durch die mediale Omnipräsenz von Geschichte (z.B. in „Buchproduktion", im Schulunterricht, in außerschulischen Lernorten, im Fernsehen) auf längere Frist automatisch eintreten werde.[241]

Ob eine solche „Gewöhnung" eintreten kann, bzw. welches Nähe-Distanz-Verhältnis zwischen Lernenden und dem historischen Lerngegenstand für optimale Lernbedingungen notwendig ist, ist nicht final geklärt. Mit Blick auf die zeitliche Distanz ist prinzipiell festzuhalten, dass „der Zeitlablauf selbst" bzw. „die in ihm stattfindenden Veränderungen […] die Kulturen einander fremd"[242] macht. Die Annahme ist, dass je größer der zeitliche Abstand ist, desto größer auch die soziokulturelle Distanz und desto schwerere Bedingungen für eine Annäherung an fremde Perspektiven.[243] Kommen zeitliche, räumliche und

---

[235] Borries u.a., Reflexiver Umgang mit Geschichts-Schulbüchern? Befunde einer Befragung von Lehrern, Schülern und Studierenden 2002, S. 127.
[236] Ebd.
[237] Sökefeld, Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz, S. 48.
[238] Dehne, "Mit eigenen Augen sehen" oder "Mit den Augen des anderen sehen"?, S. 138.
[239] Brauer, Empathie und historische Alteritätserfahrungen, S. 79.
[240] Deile, Historische Imagination, S. 231 Angesichts der gegenwärtig dominierenden „narrativistischen Geschichtstheorie und -didaktik" ist mit Blick auf die sprachliche Fremdheit in Zweifel zu ziehen, dass ein Verzicht auf Sprache möglich und wenn dann nur mit „enorme[n] qualitative[n] Einbußen" möglich wäre. Hier ist ein hoher Grad an Differenzierung mit Blick auf das Vokabular in den Quellen von Lehrkräften einzufordern. (ders., Historische Imagination, S. 232) Die Sprachgebundenheit historischer Vermittlungsarbeit wird von einigen US-amerikanischen Didaktiker:innen wie Mills Kelly in Frage gestellt, der für handlungsorientierte Lehr-Lern-Arrangements plädiert. (Vgl. Kelly, Teaching History in the Digital Age)
[241] Schörken, Historische Imagination und Geschichtsdidaktik, S. 14.
[242] Körber, Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht, S. 3.
[243] Endacott/Brooks, An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy, S. 46.

soziokulturelle Distanzfaktoren zusammen, kann ein Perspektivwechsel einigen Didaktiker:innen zu Folge gar unmöglich werden. Beispielhaft wird in diesem Zusammenhang regelmäßig der mittelalterliche Bauer als historischer Akteur bemüht.[244] Demgegenüber lautet die Empfehlung vor allem solche Perspektiven einzubeziehen, die einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden aufweisen.[245] Eine große Nähe zu historischen Persönlichkeiten kann wiederum problematisch werden, wenn Schüler:innen ihre eigenen Sichtweisen und Motive unreflektiert auf die historischen Persönlichkeiten übertragen.[246] Die Beantwortung der Frage, welche Lerngegenstände und Perspektiven sich aufgrund ihrer Nähe oder Distanz für historisch-perspektivisches Lernen gut eignen, verkompliziert sich durch die Tatsache, dass Schüler:innen eine Vielzahl bspw. kultureller Zugehörigkeiten[247] aufweisen. Jede Schülerin und jeder Schüler hat eine spezifische soziale Identität[248], durch die er oder sie sich bspw. aufgrund geteilter Wertvorstellungen, Neigungen oder sonstiger Merkmale gewissen Gruppen zugehörig fühlt und anderen wiederum nicht.[249] Dies gilt auch für das historische Gegenüber, denn ein historischer Akteur kann für eine Schülerin in einer Hinsicht „Teil der ‚Wir'-Gruppe" sein und in einer anderen Hinsicht „Teil der ‚Sie'"-Gruppe.[250] Angesichts dieser Heterogenität von Lerngruppen, die als ein Charakteristikum von durch Migration und Mobilität geprägten, globalisierten Gesellschaften gesehen werden kann, bedarf es bedarfsgerechtem Lehrer:innenhandelns.

Dehne schlägt vor, vor allem solche Perspektiven auszuwählen, die im Erfahrungsraum der Lernenden anschlussfähig sind. Geschichtslehrkräfte stehen damit vor der Herausforderung die geteilten Erfahrungsräume der Lernenden ausfindig zu machen und eine gewisse „Anschlussfähigkeit"[251] sicherzustellen. Im Rahmen von Unterrichtsplanungen ist also eine spezifische Lerngruppenanalyse unabdingbar. Diese muss „am Erfahrungsstand der Schüler:innen beginnen und nicht bei inhaltlichen Standards"[252] wie Lehrplänen. Für einen subjektorientierten Geschichtsunterricht müssen also bisherige „Identitätsangebote" reflektiert werden, um darauf aufbauend „verschiedene Rollen auszuprobieren".[253] Ziel sollte es letztendlich sein, „die Vielfalt bestehender Lebenswelten und Erfahrungen wahrzunehmen, die sich wandelnden und unterschiedlichen Orientierungsbedürfnisse und -weisen von Individuen und Kollektiven zu berücksichtigen" und dabei auch „veränderte Medienwelten und Rezeptionsgewohnheiten

---

[244] van Norden, Was machst du für Geschichten?, 129f; Dehne, "Mit eigenen Augen sehen" oder "Mit den Augen des anderen sehen"?, S. 125.
[245] Dehne, "Mit eigenen Augen sehen" oder "Mit den Augen des anderen sehen"?, 132f.
[246] Endacott, Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy, S. 33; Barton/Levstik, Teaching history for the common good, S. 206.
[247] Körber/Meyer-Hamme, Interkulturelle historische Kompetenz?, S. 315.
[248] Bettina Degner unterscheidet die soziale von der „personalen Identität". Letztere besteht, so Degner aus „unverwechselbaren Grundeinstellungen und Persönlichkeitsmerkmalen" und diese entsteht in einer „gestalterischen Aktivität" in Interaktion mit anderen Personen und enthält immer „auch historische Bestandteile". (Alavi, Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft, 48f)
[249] Ebd., S. 48.
[250] Körber, Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht, S. 4.
[251] van Norden, Was machst du für Geschichten?, S. 130.
[252] Deile, Historische Imagination, S. 230.
[253] Kühberger, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, S. 28.

einzubeziehen“.[254] Dies kann auch eine Diversifizierung der Lerngegenstände und Perspektiven bedeuten. Auf der anderen Seite sollten dichotomische Gruppenzuweisungen und Konstruktionen von *inner*- und *outer*-Gruppen aufgelöst werden. Es brauche vielmehr – so Baring – eine „Verstehens- und Verständigungspraxis gegenüber der Beziehungsgeschichte von Mehrheitsgesellschaften und Gemeinschaftsfremden“[255]. Dass die Ignoranz oder nicht angemessene Berücksichtigung von gesellschaftlicher Vielfalt und die Zementierung von „Ihr-Wir-Gruppenzugehörigkeiten“ im Geschichtsunterricht zu Exklusionsmechanismen und Fremdheit führen können, wurde in empirischen Studien nachgewiesen.[256] Stattdessen kann die Fremdartigkeit der Geschichte als eine grundlegende Chance betrachtet und bewusst nutzbar gemacht werden. Schörken nannte das anzustrebende Wechselspiel aus Vertrautem und Fremdem eine „Strategie des Unvertrautmachens“[257]. Ziel sollte es nicht sein, die Distanz um jeden Preis zu überwinden, sondern vielmehr „die Fremdbilder (Vorurteile, Stereotype) des Selbst“[258] zu erkennen und dabei zu verstehen, dass Fremdheit „gesellschaftlich definiert“[259] ist und nur über Dialog und Austausch abgebaut werden kann. Dieses Vorgehen schlägt auch Dehne vor, die es als wichtig erachtet, dass erst eine Anerkennung von Differenz erfolgen muss, um darauf aufbauend Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen zu können.[260] So kann die Einsicht bei Lernenden gefördert werden, dass sie selbst im Bereich der Geschichte ihrer vermeintlichen „Wir-Gruppe“, auf Fremdheit treffen[261] und sie können lernen, (vermeintliche) Beziehungszusammenhänge oder Bedingungsgefüge zu dekonstruieren.

2.1.4.2. Präsentismus und Anachronismen

Mit der Fremdartigkeit der Vergangenheit werden häufig zwei weitere, in ihrer Natur sehr ähnliche Herausforderungen für historisch-perspektivisches Lernen verknüpft: Präsentismus sowie Anachronismen. Diese keinesfalls auf historisch-perspektivisches Lernen beschränkten Phänomene sind im geschichtsdidaktischen Fachdiskurs in der Regel negativ konnotiert und mit Begriffen wie „failure“, „danger“[262], oder „powerful obstacles“[263] verbunden. Stellenweise entsteht gar das Bild von schutzlos ausgelieferten, wehrlosen Lernenden, die keine Macht über ihr Denken und Handeln hätten („students […] fall prey to ‚presentism‘“[264]). Im Falle von Anachronismen ordnen Geschichtslernende Handlungen, Ereignisse,

[254] Heuer u.a., GeDiKo - Professionstheoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenzen, S. 104.
[255] Baring, Empathie und historisches Lernen, S. 45.
[256] Barton/Levstik, Teaching history for the common good, S. 110.
[257] Schörken, Historische Imagination und Geschichtsdidaktik, S. 111.
[258] Baring, Empathie und historisches Lernen, S. 37.
[259] Reese, Fremde in der Frühen Neuzeit, S. 44 Vadim Oswalt vermutet, dass es einfacher sei, „gegenwartsbezogene Stereotype […] zu korrigieren“ als Veränderungen im historischen Denken anzustoßen, „da es für Geschichte im Gegensatz zur aktuellen Lebenswelt keine gegenwärtige Anschauung zum Abgleich“ gäbe. (Oswalt u.a., Ich dachte, jetzt brennt gleich die Luft, S. 80)
[260] Dehne, "Mit eigenen Augen sehen" oder "Mit den Augen des anderen sehen"?, S. 139.
[261] Körber, Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht, S. 3.
[262] Huijgen u.a., Testing elementary and secondary school students' ability to perform historical perspective taking, S. 655.
[263] Lee/Ashby, Empathy, Perspektive Taking, and Rational Understanding, S. 27.
[264] Brooks, Displaying Historical Empathy, S. 144.

Dinge oder Personen zeitlich nicht korrekt ein, indem sie bspw. den Anfang der gezielten und praktischen Anwendung der Elektrizität auf das Mittelalter datieren. Der Präsentismus resultiert demgegenüber in der Regel aus Denkfehlern auf metakognitiver, konzeptueller Ebene. Beim Präsentismus legt eine Person die Annahme zugrunde, gegenwärtiges Wissen wäre auch in der Vergangenheit bereits vorhanden gewesen und könne daher vorausgesetzt werden. Sich als Richter:in der Vergangenheit verstehend, werden Denkweisen und Handlungen von historischen Personen (in herablassender Art) als amoralisch und minderwertig beurteilt.[265]

Was der Ausgangspunkt von Anachronismen und Präsentismus ist, wurde verschiedentlich beforscht. Von Borries et al. zeigten, dass Schüler:innen historische Akteur:innen nicht grundsätzlich als unzulänglicher als Personen ihrer Gegenwart verstehen.[266] Sie scheinen vielmehr einerseits das Resultat von generalisierten und stereotypisierten Vorstellungen, Vorurteilen und Präkonzepten zur Vergangenheit[267] zu sein und andererseits von unzureichendem Vor- und Kontextwissen.[268] Anachronismen und Präsentismus sind Ausweichmechanismen, die dazu dienen Wissenslücken durch Alltagswissen zu füllen. So deuten Lee und Ashby Präsentismus folgendermaßen: „[…] presentism covers the whole range of repertoires we have for explaining human actions and behavior, including the templates we use for ‚standard' sets of circumstances and conditions."[269] Empirische Studien zeigen, dass sobald bei den Lernenden ausreichend Wissen über technologischen Fortschritt oder die vernünftigen Gründe für eine Handlung vorhanden ist, diese die historischen Akteur:innen und deren Handlungen nicht mehr kategorisch abwerten.[270] Wissen Schüler:innen bspw. nicht, was unter mittelalterlichen Gottesurteilen zu verstehen ist und welches spezifische Verständnis von Göttlichkeit und physikalischen Naturgegebenheiten diesen zugrunde liegt, stufen sie diese als unmoralisch und verwerflich ein.[271]

Zu hinterfragen ist die größtenteils negative Konnotation von Präsentismus und Anachronismen im geschichtsdidaktischen Diskurs. Sam Wineburg äußerte sich dazu folgendermaßen: „‚presentism' – the act of viewing the past through the lens of the present – is not some bad habit we've fallen into, but is

---

[265] Cunningham, Empathy without illusions, S. 24–29.

[266] Wenn Schüler:innen bspw. ein Diagramm auswählen sollten, welches historische Entwicklung am besten beschreibt, wählte nur knapp 1/5 der Schüler:innen das anwachsende Diagramm, das mit der Aussage „Dinge entwickeln sich generell zum Besseren" gepaart war. Demgegenüber präferierten 32 Prozent das Diagramm, das eine Pendelbewegung zeigte und verbunden war mit der Aussage „Dinge entwickeln sich generell vom einen Extrem ins andere". Gleichsam zeigte sich für das Mittelalterbild, dass Schüler:innen überwiegend der Aussage zustimmten, dass vor allem Bauern durch die Kirche und den König dominiert gewesen wären. Auf der anderen Seite wurde der Aussage, dass das Mittelalter ein dunkles und abergläubisches Zeitalter gewesen wäre, nur mittelmäßig zugestimmt. (Angvik/Borries, Youth and history)

[267] VanSledright, From empathetic regard to self-understanding, S. 56.

[268] Berti u.a., Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided, S. 279 Diese Annahme deckt sich mit den Ergebnissen von Sarah Brooks (Brooks, Displaying Historical Empathy)

[269] Lee/Ashby, Empathy, Perspektive Taking, and Rational Understanding, S. 27.

[270] Berti u.a., Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided, S. 279.

[271] Dies., Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided, S. 279.

instead our psychological condition at rest, a way of thinking that requires little effort and comes naturally"[272]. Jörg Van Norden nennt dies „epistemologischen Präsentismus"[273] und hält fest, dass die Unterschiede zwischen Vergangenheit und Gegenwart notwendig sind, um Differenzen herausarbeiten und „so etwas aus der Vergangenheit für die Gegenwart mitnehmen"[274] zu können. Diese Auffassung teilt auch VanSledright, der betont, dass gerade die Verankerung der Historiker:innen in der Gegenwart Voraussetzung dafür ist, historische Gegenstände zu interpretieren, daraus Sinn zu konstruieren und diese zu verstehen.[275] Präsentismus und Anachronismen sind für ihn Indikatoren für ein alltägliches, vorhistorisches Denken, das lückenhaft ist, gleichzeitig aber wichtiger Ausgangspunkt für methodisch angeleitetes, selbstreflexives, historisches Lernen sein kann. Folgerichtig stellte das „(ab-)wertende Urteil" in Klaus Bergmanns Systematisierung der Schrittfolge von Urteilen bei der Auseinandersetzung mit historischen Perspektiven einen wichtigen Ausgangspunkt für darauffolgende „konstatierende", „deutende" und „wertende" Urteile dar.[276]

Ganz nach dem Motto „incorrect and incomplete historical knowledge is, nevertheless, a kind of knowledge"[277], ist es Aufgabe der Lehrkraft, sowohl Anachronismen als auch Präsentismus im Geschichtsunterricht methodisch-didaktisch sinnvoll aufzugreifen. Während Anachronismen schnell aufgedeckt werden können, bedarf es beim Auftreten von Präsentismus ungleich mehr Arbeitsaufwand. Ziel sollte es sein, dass Lernende den eigene Standpunkt zeitweise – so gut wie eben möglich – bewusst ausklammern.[278] Um dies zu erreichen, schlägt Dehne vor, dass bevor Schüler:innen sich verstehend Perspektiven in der Vergangenheit zuwenden, diese vorerst den Blick auf sich selbst verbunden mit der Frage „Was würde ich in diesem Falle tun?" richten.[279] So werden die verschiedenen Zeitebenen, auf denen die Perspektiven angesiedelt sind, säuberlich voneinander getrennt und die persönliche Perspektive der Gegenwart zugeordnet. Bei der Annäherung an die fremde Perspektive ist es dann notwendig, dass die „wichtigsten politischen, ökonomischen, kulturellen und mentalen Lebensbedingungen der Menschen, einschließlich ihrer Werthaltungen in konkreten Einzelheiten" den Lernenden bekannt sind.[280] Am Ende des vollzogenen Perspektivwechsels besteht die Möglichkeit Unterschiede zwischen der Position vor und nach dem Perspektivwechsel zu analysieren[281] und so die weiter oben bereits besprochene Einsicht

[272] Wineburg, Historical Thinking and Other Unnatural Acts.
[273] van Norden, Rezension von: Tyson Retz: Empathy and History. Historical Understanding in Re-enactment, Hermeneutics and Education, New York/ Oxford 2008.
[274] Ebd.
[275] VanSledright, From empathetic regard to self-understanding, 59f.
[276] Bergmann, Multiperspektivität, 65f.
[277] Davis, "In Pursuit of Historical Empathy", S. 7.
[278] VanSledright, From empathetic regard to self-understanding, S. 59.
[279] Dehne, "Mit eigenen Augen sehen" oder "Mit den Augen des anderen sehen"?, S. 133.
[280] Dies., "Mit eigenen Augen sehen" oder "Mit den Augen des anderen sehen"?, S. 132.
[281] Ebd., S. 134.

in die eigene Perspektivität und Standortgebundenheit anzubahnen.[282] Die Akzeptanz davon, dass authentische, ausreichend kontextualisierte historische Perspektivübernahme und/oder Perspektivwechsel grundsätzlich nur begrenzt möglich ist und Lernende auch „die unüberbrückbare oder bestehende Differenz zwischen Eigenem und Fremdem“[283] anerkennen, ist hierfür die Grundlage. Ziel des Geschichtsunterrichts ist es, Schüler:innen dazu zu befähigen, die Eigenheit der historischen Epoche und die Ziele, Intentionen, Einstellungen und Überzeugungen der Personen in der Vergangenheit vor ihrem Erfahrungshorizont in ihrer Fremdartigkeit anzuerkennen. Gelingt dies, kann die Vergangenheit erklärt, beschrieben oder beurteilt werden.

2.1.4.3. Imagination, Vorstellungskraft, Fantasie und Kreativität

„Stelle dir vor du wärst/hättest/würdest…“, kreative (Schreib-)Aufgaben dieser Art gaben und geben Geschichtsdidaktiker:innen immer wieder Anlass, die Rolle von der Vorstellungskraft, historischer Imagination, Fantasie und Kreativität im Kontext historisch-perspektivischen Lernens zu diskutieren. Dies zeigt eindrücklich Hans-Jürgen Pandels Kritik in dem Nachwort des 2013 neuaufgelegten Bandes „Geschichtsdidaktik“[284]. Kreative Schreibaufgaben der obigen Art hätten seiner Meinung nach nichts „mit einem historischen Erkenntnisprozess“ gemein[285] und würden nur auf „wildes Spekulieren“ hinauslaufen.[286] Perspektivübernahme widerspräche insofern „der Rationalität historischer Erkenntnis“[287]. Wenngleich Pandels harsche Kritik nicht ohne Gegenrede blieb[288], problematisieren auch weitere Didaktiker:innen – wie bereits weiter oben thematisiert – Aufgaben, die die Vorstellungskraft von Lernenden beanspruchen ggf. *über*beanspruchen. Dennoch besteht Einigkeit darüber, dass historischer Imagination eine Schlüsselrolle im historischen Lernprozess zukommt.[289] Um einen Überblick über diese Diskussionen zu bekommen, lohnt es sich erst einmal Begrifflichkeiten zu klären und historische Imagination,

---

[282] VanSledright, From empathetic regard to self-understanding, S. 59.
[283] Dehne, "Mit eigenen Augen sehen" oder "Mit den Augen des anderen sehen"?, S. 139.
[284] Ebd., S. 132.
[285] Pandel, Geschichtsdidaktik, S. 448.
[286] Ebd., 448f Auch angelsächsische Forscher:innen teilen diese Positionen Pandels. So mahnte bspw. Foster bei Aufgaben des Typus „Stelle-dir-vor“ ein „*irresponsible and erroneaous understanding of our past*“ an und betonte: „*True history depends on cautious inquiry and close examination of available evidence.*“ (Foster, Historical Empathy in Theory and Practice, S. 169)
[287] Pandel, Geschichtsdidaktik, S. 449.
[288] Christoph Pallaske kritisierte die Verabsolutierung von historischer Erkenntnis, hermeneutischer Interpretation und rationalem Verstehen in einer Replik und warf Pandel das Propagieren einer „Abbilddidaktik“ vor, die in der alltäglichen Unterrichtspraxis an Grenzen stoße. Der Geschichtsunterricht könne sich nicht nur auf „Kategorien von Verstehen beschränken“. (Pallaske, Randnotiz)
[289] Einige wenige Forscher:innen sehen durch die historische Imagination jedweden historischen Lernprozess zur Disposition gestellt. So Bruce VanSledright, der die historische Imagination als „the inquirer’s best but perhaps least trustworthy ally“ bezeichnete. Er bezweifelte, dass *Historical Empathy* aufgrund der Standortgebundenheit des Individuums und der Prägung seiner Vorstellungswelten durch die Erfahrungen in der Gegenwart, überhaupt möglich sei. (VanSledright, From empathetic regard to self-understanding, S. 57–59) Demgegenüber sieht bspw. Jörg Van Norden die historische Imagination als Grundvoraussetzung im Prozess historischen Erkenntnisgewinns und plädiert für die Akzeptanz dieses „epistemologischen Präsentismus‘“. (van Norden, Rezension von: Tyson Retz: Empathy and History. Historical Understanding in Re-enactment, Hermeneutics and Education, New York/ Oxford 2008)

Vorstellungskraft, Fantasie und Kreativität voneinander abzugrenzen. Auf dieser Grundlage kann diskutiert werden, ob und wenn ja welche Rolle diese Konstrukte im Zusammenhang mit historisch-perspektivischem Lernen spielen.

Das in der Geschichtsdidaktik gebräuchlichste Konstrukt ist die historische Imagination, die ausgehend von geschichtstheoretischen und geschichtsphilosophischen Überlegungen[290] von Rolf Schörken in der Geschichtsdidaktik etabliert wurde. Schörkens Ausführungen prägen den geschichtsdidaktischen Diskurs bis heute.[291] In seinem Grundlagenwerk „Historischen Imagination" von 1994 differenzierte Schörken in Anlehnung an die Theorien von Wilhelm Dilthey, Wolfgang Iser und Paul Ricœur die Begrifflichkeiten Imagination, Vorstellungskraft, Fantasie und Kreativität aus. Er verstand unter Imagination „innere Bilder", die beim Lesen und Erzählen von Geschichte automatisch bei Lernenden entstünden. Voraussetzung für historische Imaginationen sei die Tatsache, dass „jede historische Darstellung, wie sie auch aussehe, […] einen Vordergrund des Gesagten und einen stummen Bezugshintergrund des Nichtgesagten" habe.[292] Insofern hängt Imagination eng mit Kreativität zusammen, da der/die Lesende immer in einem kreativen Akt einen eigenen Anteil bei der Rezeption von historischen Quellen mit einbringe.[293] Während die Vorstellungsfähigkeit für Schörken ein Teil der Imagination war, grenzte er sie nachdrücklich von der Fantasie ab, die sich seiner Auffassung nach „über das Realismusgebot der Geschichtsschreibung"[294] hinwegsetzen würde.[295] Schörken betonte, dass „die Imagination keine historischen Ergebnisse setzen und keine Forschungslücken füllen" könne, sondern am Anfang des Erkenntnisprozesses stünde, als Voraussetzung für „eine Rekonstruktion und eine Rezeption der Vergangenheit".[296] Die Sprache, also das mündliche und geschriebene Wort, galt ihm als wichtigstes, aktivierendes Mittel für die historische Imagination im Geschichtsunterricht.[297] Einen Anknüpfungspunkt für historisch-perspektivisches Lernen findet sich bei Schörken insofern, als dass er historische Imagination durch unablässige „Übertragungen vom Selbstverstehen zum Fremdverstehen und vom Fremdverstehen zum Selbstverstehen"[298] charakterisierte. Das Sich-in-etwas-Hineinversetzen, das Reagieren-„als-ob", das Einsetzen eigener „Gefühle

---

[290] Oswalt, Imagination im historischen Lernen, 122f Bereits vor Schörken war das Konstrukt der historischen Imagination zur Anwendung gekommen, jedoch nicht systematisch reflektiert worden. Vgl. Knoch, Luftkrieg 1940-1945. Massenvernichtung im Erlebnis von Zeitzeugen und im Nacherleben von Jugendlichen heute; Stöckle, Der Dreißigjährige Krieg im Geschichtsunterricht. Wahrnehmung und Verarbeitungsmuster bei Schülerinnen und Schülern; Eck/Knoch, Spurensuche Geschichte. Anregungen für einen kreativen Geschichtsunterricht; Knoch, Phantasie und historisches Verstehen. Versuche und Erfahrungen.

[291] Schörkens theoretischen Überlegungen werden in Forschungsarbeiten älteren und jüngeren Datums weitestgehend geteilt und/oder rezipiert. Vgl. Krause, Imagination; Huijgen u.a., Testing elementary and secondary school students' ability to perform historical perspective taking; Hasberg, Emotionalität historischen Lernens; Oswalt, Imagination im historischen Lernen; Ashby/Lee, Children's concepts of empathy and understanding in historiy.

[292] Schörken, Historische Imagination und Geschichtsdidaktik, S. 8.

[293] Ebd., 8f.

[294] Ebd., S. 13.

[295] Die Auffassung, dass Fantasie in historischen Lernprozessen nicht intentional angeregt werden sollte, teilt der Großteil der wissenschaftlichen Community. (Vgl. z.B. Krause, Imagination, S. 76; Baring, Empathie und historisches Lernen, 168, 299; Foster, Historical Empathy in Theory and Practice, S. 169.

[296] Schörken, Historische Imagination und Geschichtsdidaktik, S. 9.

[297] Ebd., 116, 136.

[298] Schörken, Historische Imagination und Geschichtsdidaktik, S. 135.

und Erfahrungen als Mittel zum Verstehen anderer“ sowie das Einnehmen „bewusster Distanz zur eigenen Erfahrung“ würden wichtige, imaginative Operationen darstellen.[299] Gleichwohl charakterisierte Schörken diese Prozesse, die während des Lesens geschehen, als unbewusst, spontan und nicht steuerbar, weshalb diese sich der Intentionalität und Planbarkeit im Geschichtsunterricht entzögen. Vornehmliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts sei es, die Imaginationsfähigkeit von Schüler:innen durch die Aufforderung zum Lesen und zum Erzählen zu schulen.[300]

Infolge des sozio-kulturellen Turns in den Geschichtswissenschaften und dem Trend zu einem konstruktivistischen Lernverständnis kommt es seit der Jahrtausendwende zu einer Auf- und Neubewertung historischer Imagination, die nun auch im Zusammenhang mit „reflektierte[m] historischen Lernen[…]“[301] diskutiert wird. Die historische Imagination, der sich seit Schörken in verschiedenen Theoriearbeiten angenommen wurde[302], avanciert zu einem Schlüsselkonzept konstruktivistischer Lerntheorien[303] und stellt somit auch für historisch-perspektivisches Lernen eine fundamentale Kategorie dar. Der durch den Konstruktivismus bedingten „Bottom-Up-Ansatz“[304], dem die Annahme zugrunde liegt, dass Historiker:innen und Lernende „die Geschichte oder Vergangenheit selbst“[305] konstruieren, bedingt in logischer Konsequenz eine Fokusverlagerung auf die kreativen, individuellen Anteile im historischen Lernprozess.

Ausgehend von kognitiv-evaluativen Emotionstheorien, die Emotionen als Produkt der Einschätzung von „kognitiv repräsentierten Gegenständen“[306] verstehen, wird davon ausgegangen, dass Imaginationen auch mit Emotionen verknüpft sein können. Jüngst hat Lars Deile die historische Imagination noch einmal im Ablauf historischen Denkens dargestellt. Auch Deile definiert die historische Imagination als einen „mentalen Akt“, der den Geschichten bzw. historischen Narrationen von Lernenden vorgeschaltet ist.[307] Letztere dienen der Befriedigung individueller Orientierungsbedürfnisse oder der Klärung von Irritationen, die bspw. im Geschichtsunterricht intentional ausgelöst werden.[308] Anders als bei Schörken ermöglichen die Vorstellungen von Vergangenheit „ein Inbetrachtziehen von Alternativen zur eigenen

[299] Ebd., S. 136.
[300] Schörken, 1994, S. 136.
[301] Oswalt, Imagination im historischen Lernen, 123f.
[302] Borries, Zwischen „Genuss“ und „Ekel“; Pflüger, Überlegungen zum Verhältnis zwischen historischer Imagination und historischem Wissen; Henke-Bockschatz, Überlegungen zur Rolle der Imagination im Prozess des historischen Lernens.
[303] Gleichwohl steht die Imagination als Konzept weitestgehend „im Schatten anderer Begriffe wie Geschichtsbewusstsein oder Narrativität“. (Deile, Historische Imagination, S. 223)
[304] Endacott/Brooks, Historical Empathy, S. 207.
[305] Tschopp/Weber, Einleitung, S. 3 Im angelsächsischen Raum steht bspw. das Werk von Barton und Levstik exemplarisch für diesen Umschwung in den geschichtstheoretischen und infolgedessen auch geschichtsdidaktischen Herangehensweisen. (Barton/Levstik, Teaching history for the common good)
[306] Bracke/Flaving, Emotionen im Geschichtsunterricht, S. 114.
[307] Deile, Historische Imagination, S. 225.
[308] Ebd.

Gegenwart“, was bspw. durch den historischen Diskurs und die „Auseinandersetzung mit den Co-Konstruktionen anderer“ ausgelöst wird.[309] Der individualistische Charakter einer konstruktivistischen, subjektorientierten Definition von historischer Imagination bedingt, dass die Grenzen zwischen Faktizität und Fiktionalität, wenn nicht aufgehoben so zumindest gelockert werden. Um die Plausibilität von Schüler:innen-Narrationen zu Gedanken und Gefühlen historischer Akteur:innen zu erhöhen, müssen diese Resultat einer „knowledge-based imagination“[310] oder „imagination restrained by evidence“[311] sein. Letztere resultiert aus einer Überprüfung der eigenen Imaginationen anhand von schriftlichen, bildlichen, mündlichen oder gegenständlichen Quellen. So können haltlose, imaginative „Lückenfüller“, die einer Studie Sarah Brooks zufolge vor allem bei fiktiven Narrationen aus der Ich-Perspektive auftreten[312], herausgefiltert und problematisiert werden. Darüber hinaus bietet die Auseinandersetzung mit Imaginationen anderer Mitschüler:innen im Geschichtsunterricht „irritierende[n] und korrigierende[n] Anlass, reflexiv mit den eigenen Imaginationen umzugehen“[313]. Die Imaginationen der Lernenden werden also diskursiv validiert und vor dem Hintergrund der Quellen einer Plausibilitätsprüfung unterzogen.

Doch woraus speist sich Imagination verstanden als „aktives Entgegenkommen“ oder „Identifizieren von innen heraus“ bei der Auseinandersetzung mit den Perspektiven historischer Akteur:innen?[314] Schörken betonte, dass historische Imaginationen vor allem durch das Lesen und Erzählen von Geschichte(n) entstünden. Aus konstruktivistischer Perspektive werden Imaginationen ebenso „durch optische Reize von außen“[315], also die medialisierte Umwelt (Filme, Bücher, Bilder, Computerspiele etc.) geprägt.[316] Empirisch ist dies noch nicht final geklärt.[317] Geht es konkret um das Verstehen historischer Perspektiven, liegt die Mutmaßung nah, dass bei Lernenden aktivierte Vorstellungsbilder auch durch Erfahrungen aus alltäglichen Interaktionen mit ihren Mitmenschen gespeist werden. Anders als Vorstellungen dazu, wie sich die Sozialstruktur innerhalb der Arbeiterklasse im Verlauf des 20. Jahrhunderts wandelte, bieten Vorstellungen dazu, wie sich exemplarisch das Verhältnis einer Arbeiterfrau zu ihrem Mann darstellte, mehr Anknüpfungspunkte in Form von Präkonzepten bei Lernenden. Oder die Unterstützung des Nazi-

[309] Deile, Historische Imagination, S. 227.
[310] Rantala u.a., Stepping into other people’s shoes proves to be a difficult task for high school students.
[311] Davis, "In Pursuit of Historical Empathy", S. 4.
[312] Brooks, Displaying Historical Empathy.
[313] Deile, Historische Imagination, S. 228.
[314] Ebd., S. 226.
[315] Krause, Imagination, S. 76.
[316] Oswalt, Imagination im historischen Lernen, S. 124; Zülsdorf-Kersting, Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust; Assmann/Brauer, Bilder, Gefühle, Erwartungen, S. 77 Als Problem erweist sich in diesem Kontext, dass für geschichtskulturelle Medien wie Computerspiele, historische Romane oder Spielfilme andere Ansprüche an Plausibilität und Akkuratesse gelten als für den Geschichtsunterricht. Daher besteht das Risiko, dass bei historisch-perspektivischem Lernen im Geschichtsunterricht ahistorische Präkonzepte und Vorstellungen bei Anwendung der Vorstellungskraft nur reproduziert und naive Schlussfolgerungen gezogen werden. (Barton/Levstik, Teaching history for the common good; Cunningham, Empathy without illusions)
[317] Vgl. Krause, Imagination; Deile, Historische Imagination; Hasberg, Emotionalität historischen Lernens Insbesondere Bodo von Borries hat sich in den weiter oben erwähnten Studien der 1990er Jahre mit den Vorstellungen von Schüler:innen befasst. Vgl. z.B. Borries, Imaginierte Geschichte; Borries, Geschichtsbewußtsein als Identitätsgewinn?

Regimes durch weite Teile der deutschen Bevölkerung wird sich Schüler:innen vor allem deswegen erschließen, weil sie sozial-psychologische Phänomene wie Gruppenzwänge, Angst oder kognitive Dissonanzen aus persönlicher Erfahrung kennen.[318] Seixas und Morton nannten dies wie weiter oben bereits erwähnt den Rückbezug auf universelle, menschliche Erfahrungen.[319] Wichtige Voraussetzung ist, dass Lehrkräfte sich der medialen und im Kontext historisch-perspektivischen Lernens auch sozialen Einflüsse bewusst werden und die Präkonzepte der Schüler:innen als Lernvoraussetzung berücksichtigen.[320]
Darüber hinaus sollte das passende Nähe-Distanz-Verhältnis zwischen Lehr-Lern-Arrangements und potenziellen Präkonzepten durch die Lehrkraft im Geschichtsunterricht bedacht werden. Wie in den vorangegangenen Kapiteln bereits ausgeführt wurde, greift die stellenweise mit den Stichworten „Lebensweltbezug" und „Schüler:innenorientierung" verknüpfte Annahme, dass historische Imaginationen insbesondere dort besonders akkurat sind, wo die Erfahrungen von Lernenden und historischen Akteur:innen sich überlappen, zu kurz.[321] Einerseits bedarf es, um Lernprozesse anzustoßen, einer „Irritation", die Lernende dazu veranlasst, „innere Muster so umzubauen oder äußere Reize so einzuordnen, dass wieder Plausibilität zwischen innerer und äußerer Ordnung hergestellt ist".[322] Die Irritation der Präkonzepte muss dabei angemessen sein, indem „ausgelegte Spuren (Quellen) oder Geschichten anstößig sind, nicht vorschnell in harmonisierenden Verarbeitungen aufgehoben werden können, aber auch als bearbeitbar erscheinen und nicht von vornherein mit Ablehnung belegt sind".[323] Andererseits erreicht „zu Fremdes erst gar nicht die Elaborationsstufe der Wahrnehmung"[324]. Dabei ist es der konstruktivistischen, subjektorientierten Lerntheorie inhärent, dass es in diesem Zusammenhang kein Patentrezept gibt. Der größte gemeinsame Nenner der meisten schulischen Geschichtslerngruppen, wenn auch bei weitem nicht aller, ist wohl das Alter. Darüber hinaus ist es „unabdingbare Voraussetzung gelingender Lernprozesse", dass der „Klassenraum differenzierend" bedient wird.[325] Ziel muss es sein „jeder und jedem Möglichkeiten zu geben, eigene Konzepte zu erweitern, und auszudifferenzieren, eigene Vorstellungen zu bearbeiten"[326]. Dies gilt insbesondere für historisch-perspektivisches Lernen, wo Lernende dazu aufgefordert werden, das Handeln historischer Akteur:innen vor dem Hintergrund ihrer Wertvorstellungen zu rekonstruieren und sich selbst dazu ins Verhältnis zu setzen.

---

[318] Berti u.a., Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided, S. 279.
[319] Seixas/Morton, The big six historical thinking concepts, S. 139.
[320] Oswalt, Imagination im historischen Lernen, S. 123.
[321] VanSledright, From empathetic regard to self-understanding, S. 59 Dieser Gedanke findet sich auch schon in den frühen Werken von Peter Seixas, der 1993 in der Definition von *Historical Empathy* betonte, dass die Erfahrungen, die Schüler:innen außerhalb des Klassenzimmers machen, einen großen Einfluss darauf haben, wie diese Geschichte verstehen. (Seixas, Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting, 303f)
[322] Deile, Historische Imagination, S. 226.
[323] Ebd., S. 230.
[324] Ebd.
[325] Ebd., S. 229.
[326] Ebd.

Ziel des Geschichtsunterrichts ist es schließlich, dass Lernende so wie ihre Lehrkräfte auch „die Einbettung von Imaginationen in historische Erkenntnisverfahren“[327] reflektieren, ihre eigenen Perspektiven dekonstruieren und einen bewussten Umgang mit den eigenen Vorstellungen pflegen.[328] Durch diese Standpunktreflexion kann die Vermischung eigener und fremder Imaginationen und Vorstellungen vermieden werden.[329] Sollen Lernende also einen fiktiven Brief aus der Perspektive eines mittelalterlichen Geistlichen schreiben, so muss im gleichen Zuge reflektiert werden, welche Vorerfahrungen und Vorstellungen die Lernenden vom Leben der Geistlichkeit im Mittelalter aufweisen. Dadurch entsteht ein Bewusstsein dafür, dass kreative Anteile bei der Bearbeitung von Aufgaben dieser Art deutlich höher sind. Wie im Umgang mit Anachronismen und Präsentismus müssen auch im Umgang mit allen weiteren historischen Imaginationen die Grenzen der Erkenntnis problematisiert, akzeptiert und anerkannt werden.[330] Insbesondere dort, wo die Quellenlage lückenhaft ist, bleibt es unmöglich, dem Prinzip der Multiperspektivität Folge zu leisten und „die Denkweisen, Interessen, Erfahrungen, Mentalitäten, Verhaltensweisen möglichst vieler der an einem historischen Prozess Beteiligten aus ihrer eigenen Sicht und nicht aus der Sicht der Sieger und der Ausgrenzenden“[331] zu berücksichtigen. Auch dies muss problematisiert werden.[332] Dort, wo die Quellen jedoch nicht schweigen, können die „Medien, Inhalte und Verfahren historischer Lehr-Lern-Prozesse“ dazu befragt werden, „in welcher Weise und mit welcher Zielrichtung sie die Bildung innerer Vorstellungen befördern“.[333] Insbesondere für den Umgang mit historischen Quellen, die größere Anteile fiktiver Elemente aufweisen, wie Poesie, Essays oder Lieder, ist diese Analyse fruchtbar.

2.1.4.4. Emotion(en)

2013 stellte Juliane Brauer bei ihrer Analyse des Angebotes außerschulischer Bildungseinrichtungen wie Museen, Gedenkstätten oder geschichtskulturelle[334] Objektivationen fest, dass diese überwiegend das Ziel verfolgten zur „Entwicklung einer empathischen Grundhaltung“[335] bei Lernenden beizutragen.[336]

---

[327] Oswalt, Imagination im historischen Lernen, 123f.

[328] Henke-Bockschatz, Überlegungen zur Rolle der Imagination im Prozess des historischen Lernens Die Relevanz von selbstreflexivem Denken und Introspektion wurde schon 1998 von Karen Riley betont. Sie setzte in ihrer Definition von *Historical Empathy* neben die Rekonstruktion der Perspektiven historischer Akteur:innen, die kritische Analyse der eigenen Perspektive und der eigenen Vorstellungswelten. (Riley, Historical Empathy and the Holocaust, S. 32) Hier schließt sich auch der Kreis zu der Einsicht in Perspektivität als zentrales Lernziel von historisch-perspektivischem Lernen (vgl. Kapitel „Ziele der Förderung historisch-perspektivischem Lernens“).

[329] Dehne, "Mit eigenen Augen sehen" oder "Mit den Augen des anderen sehen"?, S. 125.

[330] Bryant/Clark, Historical Empathy and "Canada: A People's History", S. 1042.

[331] Bergmann, Wir und die anderen - Lernen an und aus Geschichte, S. 196.

[332] Must, Perspektivität, S. 106.

[333] Oswalt, Imagination im historischen Lernen, 123f.

[334] Jörn Rüsen definiert die Geschichtskultur bspw. als „praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft“. (Rüsen, Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken, S. 5)

[335] Brauer, Empathie und historische Alteritätserfahrungen, 75f.

[336] Insbesondere im Zusammenhang mit Flucht und Vertreibung im Dritten Reich und der *Holocaust Education* wird dieses Bildungsziel diskutiert und ist nicht unumstritten. (Heyl, Mit Überwältigendem überwältigen? Emotionen in KZ-Gedenkstätten; Brauer, Empathie und historische Alteritätserfahrungen, 77f, 82; Baring, Empathie und historisches Lernen, 26, 66)

Kaum eine Ausstellung kommt dabei ohne die (alltagsgeschichtliche) Konkretisierung anhand von historischen Perspektiven aus, einige rücken diese sogar konsequent in den Fokus.[337] Darüber hinaus begegnen Lernende in Filmen, Comics, Applikationen oder digitalen Spielen konstruierten historischen Akteur:innen, die neben ihren Weltanschauungen und Vorstellungen nicht selten auch ihre emotionale Empfindungen mit den Rezipient:innen teilen.[338] Die Geschichte wird durch diese personalisierenden und personifizierenden Zugänge anschaulich und greifbar und gewinnt durch die emotionalen Bezüge an Authentizität, was aus lerndidaktischer Perspektive von Vorteil ist. Gleichzeitig erweist sich dies, so Noa Mkayton, mit Blick auf heikle Themen wie den Genozid an den europäischen Jüdinnen und Juden als problematisch.[339] Die Bilder und Videos, Produkte der „stark medial geprägten Gesellschaft des 21. Jahrhunderts", die die Jugendlichen „im pädagogisch unbetreuten, schutzlosen Raum" über ihre mobilen Endgeräte aufrufen, wirken, so Mkayton, potenziell verletzend auf die aufzubringende „Empathiebereitschaft" ein.[340] Wenngleich durchaus auch Lehrkräfte zu Motivationszwecken die kognitive Geschichtsvermittlung durch eine „Erlebnisdimension"[341] ergänzen, spielen im Geschichtsunterricht, der als ein solcher Schutzraum gelten kann, emotional-perspektivische Zugriffe eine untergeordnete Rolle. Hierrauf nahm unter anderem das 1976 im Beutelsbacher Konsens festgehaltene und bald auch in der Geschichtsdidaktik aufgegriffene „Überwältigungsverbot" Einfluss, das gegenwärtig nicht mehr ausschließlich auf die kognitive, sondern auch auf die emotionale Überwältigung bezogen wird.[342] Diese Diskrepanz zwischen außerschulischen Bildungseinrichtungen und dem Geschichtsunterricht sowie die Zurückhaltung der Lehrkräfte mit Blick auf die explizite Förderung emotionaler Lernziele ist durch die Skepsis bedingt, mit der emotionalem Lernen in der Geschichtsdidaktik seit jeher begegnet wird.[343]

Die Frage nach der Rolle der Emotionen[344] in der Geschichtsforschung und die natürlichen Grenzen emotionsfreier, objektiver historischer Erkenntnis stellen seit den Anfängen der Geschichtsschreibung die *eine* Herausforderung dar, die fortwährend Reflexionsgegenstand des Faches geblieben ist.[345] Trotz

---

[337] Bspw. in dem digitalen Museumsführer des Kunstmuseums Begas in Heinsberg führt die Großmutter Carl Joseph Begas', Carolina Hoffstadt, durch die Ausstellung. (Vgl. „mGuide Begas" des Kunstmuseums Begas in Heinsberg, URL: https://mguide-begas.de/index.php?id=1652) [Stand: 3.5.2024].).

[338] Das vom Südwest Rundfunk und Bayrischen Rundfunk getragene Instagram-Projekt „#ichbinsophiescholl" ist hierfür ein gutes Beispiel. (Vgl. Info-Website der ARD zum Projekt, URL: https://www.ardmediathek.de/sendung/ich-bin-sophie-scholl/Y3JpZDovL3N3ci5kZS9zZGIvc3RJZC8xMzMx [Stand: 3.5.2024].). Auch die WDR Zeitzeugen-App „WDRAR 1933-1945" lässt historische Akteur:innen bzw. die Zeitzeug:innen direkt vor Ort virtuell erscheinen und arbeitet mit Sound- und Bild-Effekten, um die Erzählungen realer erscheinen zu lassen. (Info-Website des WDR zum Projekt, URL: https://www1.wdr.de/unternehmen/der-wdr/unternehmen/wdr-ar-app-neue-zeitzeugen-100.html [Stand: 3.5.2024].).

[339] Mkayton, "...the great danger is tears...".

[340] Ebd., S. 32.

[341] Assmann/Brauer, Bilder, Gefühle, Erwartungen, S. 86.

[342] Brauer, Lied und Musik im Geschichtsunterricht, 36f.

[343] Lücke, Fühlen - Wollen - Wissen. Geschichtskulturen als emotionale Gemeinschaften, S. 99.

[344] In dieser Arbeit wird der Begriff der Emotion(en) anderen verwandten Begriffen wie Affekte, Gefühle, Triebe etc. vorgezogen, da er als Überbegriff verschiedene emotionale Regungen unter sich versammelt und somit eine Engführung vermieden wird. Zur Abgrenzung des Emotionsbegriffs zu Gefühlen aus geschichtsdidaktischer Perspektive vgl. Kölbl, Emotionspsychologie und Geschichtsbewusstseinsforschung, 112f.

[345] Frevert/Schmidt, Geschichte, Emotionen und die Macht der Bilder Die kritische Haltung der Geschichtsdidakter:innen hat ihre Wurzeln in den 1960er Jahren. Unter dem Eindruck der Erfahrungen des Zweiten Weltkrieges und dem Umgang mit dem

der Studienergebnisse von Bodo von Borries, in denen die grundlegende Relevanz moralischer und emotionaler Anteile beim historischen Lernen empirisch nachgewiesen wurde[346], fand die systematische Integration von Emotionen in geschichtsdidaktische (Kompetenz-)Modelle nicht statt. Dies gilt auch für Theoriearbeiten, die sich mit Aspekten historisch-perspektivischen Lernens befassen. Als Ulrike Hartmann 2008 ihren Vorstoß zur Systematisierung und Operationalisierung historischer Perspektivübernahme machte, klammerte sie die Diskussion um emotionale Beteiligung größtenteils aus.[347] Zwar erwähnte Hartmann die Berücksichtigung der Emotionen im Kompetenzmodell von Peter Gautschi, der als Bestandteil der Interpretationskompetenz das „Hineinversetzen in Menschen aus der Vergangenheit […] und die Empfindung von Mitgefühl mit diesem Menschen"[348] als konstitutiv betrachtete, die Emotionen tauchten in ihrer Arbeitsdefinition schließlich jedoch nicht mehr auf.[349] Mit einigen Hinweisen auf die Kontroversen um die Relevanz von Emotionen und Empathie blieb sie angesichts dieses Themas vage.[350]

In den vergangenen zehn Jahren hat sich hier einiges getan.[351] Ein Grundlagenwerk erschien 2013 in Form des von Juliane Brauer und Martin Lücke herausgegebenen Sammelbandes „Emotionen, Geschichte und historisches Lernen"[352], in dem erstmals in Anlehnung an die Sozial- und Kulturwissenschaften verschiedene geschichtsdidaktische Definitionsversuche von „Emotion(en)" vorgenommen wurden. Brauer widmet sich in einem Aufsatz Empathieemotionen, denen sie bei der Auseinandersetzung mit historischen Perspektiven eine besondere Bedeutung zuschreibt.[353] Einen weiteren Meilenstein stellt die 2018 veröffentlichte „Theorie des Geschichtsunterrichts" dar, in der Emotionen erstmals als konstitutives Merkmal historischen Lernens systematisch einbezogen werden.[354] Die Autor:innen halten fest, dass Emotionen auf verschiedenen Ebenen des Geschichtsunterrichts eine Rolle spielen. Denn „Akteure haben Emotionen", „Lehr-Lernprozesse können emotionale Effekte haben (kurzfristige oder mittelfristige als Veränderung von Einstellungen, affektives Priming) und zugleich durch Emotionen

---

Nationalsozialismus unmittelbar nach 1945 etablierte sich im Geschichtsunterricht ein „rationales, kognitiv-analytisches Vorgehen". (Bothe/Sperling, Trauma und Emotion im virtuellen Raum, S. 211) Der Band zur Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD) aus dem Jahr 1991 zu „Emotionen in Erforschung, Vermittlung und Rezeption von Geschichte", in dem die Autor:innen Emotionen eher als hinderlich denn förderlich für historisches Lernen einstuften, beweist die Dominanz dieses Paradigmas bis in die 1990er Jahre. (Vgl. Mütter u.a., Emotionen und historisches Lernen) Darüber hinaus führte Wolfgang Hasberg die unzureichende Empirie auf die dezidierte Stellungnahme Karl-Ernst Jeismanns, einem „Altmeister der Geschichtsdidaktik" zurück, der davor gewarnt hatte, Emotionen „zum Inhalt historischen Lernens zu machen respektive historische Inhalte emotional aufzuladen". Andererseits macht Hasberg die „mangelnde Operationalisierung des Emotionsbegriffs" hierfür verantwortlich. (Hasberg, Emotionalität historischen Lernens, 64f)

346 Z.B. Borries, Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher, S. 215–219.

347 Hartmann, Perspektivenübernahme als eine Kompetenz historischen Verstehens, S. 14.

348 Ebd., S. 19.

349 „Historische Perspektivenübernahme ist eine sozial-kognitive Kompetenz, sich in Akteure aus der Vergangenheit hineinzuversetzen und dabei über die eigene gegenwärtige Sichtweise hinaus historische Denk- und Handlungshorizonte auf Basis der damals geltenden Bedingungen zu rekonstruieren." (ebd., S. 44)

350 Ebd., 18f.

351 Hasberg, Emotionalität historischen Lernens, S. 65.

352 Vgl. Brauer/Lücke, Emotionen, Geschichte und historisches Lernen.

353 Brauer, Empathie und historische Alteritätserfahrungen.

354 Thünemann/Zülsdorf-Kersting, Einleitung, S. 9.

beeinflusst werden", „Quellen und Darstellungen repräsentieren historische Emotionalität" und werden Emotionen im Geschichtsunterricht reflektiert, können sie „Auskunft über das eigene Geschichtsbewusstsein und die historische Identität geben".[355] So würden bspw. „Emotionen, die auf das eigene Wohlergehen (Freude/ Leid) bezogen sind" darauf hindeuten, dass das untersuchte „historische Phänomen als Teil der eigenen Geschichte, der eigenen historischen Identität" wahrgenommen wird. „Empathieemotionen wie etwa Mitleid" wären demgegenüber Zeichen für die „Auseinandersetzung mit der Geschichte Anderer".[356] Legt man diese Annahmen zugrunde, sind Emotionen auch für historisch-perspektivisches Lernen maßgeblich. Kaum jemand bezweifelt, dass Lernemotionen wie (Vor-)Freude oder Hoffnung auch bei historisch-perspektivischem Lernen einen positiven Einfluss auf die Lernleistung haben können, während negative Gefühle wie Langeweile oder Angst diese hemmen oder gar verhindern können.[357] Gleichwohl wird mit Blick auf die Auseinandersetzung mit historischen Akteur:innen weiterhin die Frage kontrovers diskutiert, welche Rolle vor allem Empathie(-emotionen) dabei spielen. Letztere finden, verstanden als die Fähigkeit, Emotionen, Gedanken und Motive einer anderen Person zu erkennen, zu verstehen und nachzuempfinden[358], naturgemäß in den didaktischen Diskussionen um Lernprozesse bezogen auf historische Akteur:innen eine besondere Beachtung. Sollte auf ein „‚Nachfühlen' oder ‚Nacherleben' historischer Emotionen" im Geschichtsunterricht abgezielt werden oder wäre dies „geradezu kontraproduktiv für historisches Denken"?[359]

Sowohl in der geschichtstheoretischen bzw. -philosophischen als auch sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschung hat die Auseinandersetzung mit Empathie eine lange Tradition, die bis in die Antike zurückreicht.[360] In der angelsächsischen Forschung setzte die Diskussion um (Empathie-)Emotionen bei historisch-perspektivischem Lernen deutlich früher als im deutschsprachigen Raum ein und entwickelte sich weitestgehend unabhängig von diesem.[361] Wie in den definitorischen Prolegomena ausgeführt, war dies vor allem durch die Prominenz des Begriffs *Historical Empathy* bedingt. Bereits 2004 etablierten die Forscher:innen Keith Barton und Linda Levstik im Zusammenhang mit *Historical Empathy* den *Care*-Begriff, worunter sie eine Haltung und/oder Gefühl gegenüber den historischen „Anderen" und dessen Umständen verstanden. Sie unterschieden vier verschiedene *Care*-Beziehungen, die Lernende zu historischen Akteur:innen aufbauen würden.[362] Auch die kanadischen Forscher:innen Darren Bryant und Penney Clark griffen 2006 die duale Sicht auf Empathie auf und unterschieden „*Emotive*" von „*Historical*

[355] Zülsdorf-Kersting, Geschichtsunterricht als soziales System, 67f.
[356] Bracke/Flaving, Emotionen im Geschichtsunterricht, S. 140.
[357] Pekrun, Schüleremotionen und ihre Förderung.
[358] Altmann, Empathie, in: Dorsch Lexikon der Psychologie.
[359] Oswalt u.a., Ich dachte, jetzt brennt gleich die Luft, 76f.
[360] Für eine ausführliche Betrachtung des „Empathie"-Begriffs vgl. Baring, Empathie und historisches Lernen, 22f.
[361] Ebd., S. 22.
[362] Die vier *Care*-Beziehungen sind: Wenn Lernende Personen und Ereignisse in der Vergangenheit als interessanter oder bedeutender einschätzen als andere.; Wenn Lernende emotionale Reaktionen auf Ereignisse in der Vergangenheit zeigen, z.B. Stolz über eine nationale Errungenschaft.; Wenn Lernende Menschen, die in der Vergangenheit Opfer von Ungerechtigkeiten

Empathy".[363] Im deutschsprachigen Raum kam die Diskussion um Empathie, entsprechend der weiter oben skizzierten Auseinandersetzung mit Emotionen im Prozess historischen Lernens insgesamt, deutlich später auf. Zwar fand das Konzept bereits seit den 1980er Jahren Eingang in die Gedenkstättenpädagogik[364], konsequent geschichtsdidaktisch gewendet wurde es in der Forschung hingegen nicht. Es wurde vielmehr mit Begriffen wie „einfühlendem Denken", Perspektivübernahme oder Fremdverstehen gearbeitet, wobei emotionale Anteile ausgeklammert wurden.[365] Auch die Entwicklungen in der psychologischen Theoriebildung, nach denen Empathie nach der Jahrtausendwende mehrheitlich als *State*- und *Trait-Emotion* definiert wurde[366], hatten vorläufig keinen nachhaltigen Einfluss auf die didaktische Forschung.[367] Symptomatisch hierfür ist der Eintrag aus dem Wörterbuch der Geschichtsdidaktik von 2006, in dem Empathie als „erlernbare Fähigkeit des Perspektivenlernens und des Verstehens von Handlungsmotiven sowie der Gewinnung von Handlungsalternativen"[368] definiert wurde.

Eine erste systematische Reflexion von Empathieemotionen im geschichtsdidaktischen Kontext stellte wie bereits erwähnt 2013 Juliane Brauer an.[369] Sie definiert Empathie als „emotionale Praktik", die als „Gefühlswahrnehmung des historisch Fremden und eine Gefühlshaltung im Sinne des Sich-Selbst-dazu-ins-Verhältnis-Setzens" den „Betrachter mit dem historischen Sujet seiner Betrachtung" verbindet.[370] Die in späteren Definitionen auch in der Geschichtsdidaktik etablierte Differenzierung zwischen Objekt- und Subjektdimension von Emotionen ist bei Brauer implizit angelegt, indem sie erklärt, dass „die eingelagerten Denkweisen und Haltungen definieren, was man an Gefühlen im historischen Gegenüber wahrzunehmen glaubt, ohne dass dieses den tatsächlichen emotionalen Empfindungen des historischen Akteurs entsprechen muss"[371]. Sie versteht Empathie als einen Wahrnehmungsprozess, der „das Potenzial" hat, „eine Brücke zwischen dem Selbst und dem Anderen zu schlagen", dies aber keineswegs immer gelingt.[372] Insofern rückt Brauer die Empathie in die Nähe der Imagination, da beide darauf abzielen, „sich etwas oder jemanden intensiv vorzustellen, nahe zu bringen und vertraut zu machen, um das Entfernte, das Fremde verstehen zu können".[373] Kongruent mit den weiter oben angeführten Definitionen der Imagination, ist auch bei Brauer die Imagination dem empathischen „Akt des Sich-ins-Verhältnis-Setzens"[374] vorgeschaltet. Grundlegend für diesen Konstruktionsakt sind die Bereitschaft der Lernenden

---

wurden, zur Seite springen wollen.; Wenn es Lernenden wichtig ist, dass das Gelernte auch in ihrer Gegenwart einen Einfluss hat, indem bspw. gehandelt wird. (Barton/Levstik, Teaching history for the common good)

[363] Bryant/Clark, Historical Empathy and "Canada: A People's History", S. 1044.

[364] Vgl. Thimm u.a., Verunsichernde Orte.

[365] Baring, Empathie und historisches Lernen, 35f.

[366] Ekman, Gefühle lesen, S. 249; McMahon u.a., Understanding prosocial behavior.

[367] Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 530.

[368] Baring, Empathie, S. 45.

[369] Auch Frank Baring berücksichtigt Empathie(-emotionen) in seinem 2011 erstellten Modell. Jedoch liegt der Hauptfokus auch bei Baring eindeutig auf den kognitiven Anteilen. (Vgl. ders., Empathie und historisches Lernen, S. 309–320.)

[370] Brauer, Empathie und historische Alteritätserfahrungen, S. 83.

[371] Ebd.

[372] Ebd., S. 84.

[373] Ebd., S. 85.

[374] Ebd.

und deren individuelle Imaginationsfähigkeit.[375] In Anlehnung an Theorien von Paul Ricœur und Fritz Breithaupt[376] erklärt Brauer, dass durch den empathischen Akt zuerst die Distanz zum historischen Akteur aufgehoben und diese dann durch die Selbstreflexion wieder aufgebaut wird.[377]

Vor allem die Distanzierung zum historischen Gegenstand durch die Selbstreflexion schütze, so Brauer, vor Parteinahme und Sympathieeffekten.[378] Die Nähe des Empathie- zum Sympathiebegriff sieht auch Frank Baring als eines der „Kernprobleme" mit Blick auf die Objektivierbarkeit, Kategorisierbarkeit und Operationalisierbarkeit von Empathie.[379] Nach Bartelds et al. geht Sympathie insofern weiter als Empathie, als dass man sich betroffen oder traurig fühlt wegen Ereignissen, die einer Person zustoßen.[380] Das heißt Sympathie geht mit einer positiven Haltung oder positiven Gefühlen gegenüber einem Individuum, einer Handlung oder Situation einher.[381] Aufgrund ihres parteiischen Charakters werden Sympathieemotionen im Prozess historischen Lernens aus theoretisch-normativer Perspektive abgelehnt.[382] Gleichwohl gibt es Stimmen, die Sympathie als Nebeneffekt von historisch-perspektivischem Lernen als positiv bewerten, solange eine kritische Reflexion erfolgt.[383]

Doch können Lernende Empathie oder Sympathie empfinden, wenn diese Emotionen doch per definitionem „auf den direkten Kontakt mit dem Gegenüber angewiesen"[384] sind? Van Norden erklärt den Empathiebegriff „für die Arbeit des Historikers und die Lernsituation in der Schule" für unbrauchbar, da die Vergangenheit „nur mittelbar über Quellen zugänglich" sei.[385] Gefühle wären „in erster Linie dem Hier und Jetzt zuzuordnen […] und nicht den im Gestern handelnden Menschen, auf die sie projiziert werden".[386] Diese Zweifel an der Realisierbarkeit von Empathieemotionen im historischen Kontext hatte Schörken bereits 1994 unter Bezugnahme auf eine empirische Studie Knochs geäußert. Schörken kritisierte an der Studie, in der sich Lernende unter anderem mit den Emotionen von Flugzeugpiloten im Zweiten Weltkrieg auseinandersetzen und diese nachempfinden sollten, dass dort die Annahme zu-

[375] Brauer, Empathie und historische Alteritätserfahrungen, S. 85.
[376] Insbesondere die von Breithaupt hergestellte Verbindung zwischen Empathie und Narration sieht Brauer als besonders ertragreich für die Geschichtsdidaktik an, da die Geschichte grundlegend narrativ strukturiert sei. (ebd., S. 88)
[377] Ebd., S. 86.
[378] Ebd., 87f.
[379] Baring, Empathie und historisches Lernen, S. 68.
[380] Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 531.
[381] Davis, "In Pursuit of Historical Empathy", S. 4.
[382] Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, 530f; Huijgen u.a., Testing elementary and secondary school students' ability to perform historical perspective taking, S. 655; Brauer, Empathie und historische Alteritätserfahrungen, S. 88; Colby, Energizing the History Classroom, S. 62; Davis, "In Pursuit of Historical Empathy", S. 4.
[383] Barton/Levstik, Teaching history for the common good; Foster, Historical Empathy in Theory and Practice.
[384] van Norden, Was machst du für Geschichten?, 122f.
[385] Ebd., 123f Siehe auch Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 530.
[386] van Norden, Was machst du für Geschichten?, S. 124.

grunde läge „ein bestimmter Satz von Grundgefühlen" sei „allen Menschen gemeinsam, also überhistorisch"[387]. Diese Annahme erklärte Schörken als empirisch nicht nachweisbar.[388] Bei den von Knoch eingesetzten Ego-Dokumenten handelte es sich um Niederschriften, die durch ihre nachträgliche Redaktion bereits Spiegelungen der ursprünglichen Angst darstellten. In der Wahrnehmung und Imagination der Lernenden würden diese Spiegelungen erneut gebrochen und zu „sekundären Wirklichkeiten"[389]. Angesichts dieser Unwägbarkeiten plädiert Van Norden für den Begriff der „emotionalen Perspektivübernahme", die anders als Empathie im Geschichtsunterricht durchaus erreichbar sei, da dabei „die eigene Gefühlslage nicht der des Gegenübers entsprechen muss".[390]

Ob nun emotionale Perspektivübernahme oder Empathie, offen bleibt die Frage, ob diese im Geschichtsunterricht nun wünschenswert seien oder nicht. Sollten „affektive Lernziele" dieser Art in Unterrichtsplanungen Berücksichtigung finden? Hierzu gibt es keinen Konsens, was durch die lückenhafte und teilweise widersprüchliche Studienlage verschärft wird.[391] Brauer bspw. schließt gezielte Versuche, Lernende zur Empathie mit historischen Akteur:innen einzuladen aus. Da Lernende sich „eigensinnig produktiv" Perspektiven aneignen, bringen etwaige Lernsettings stets eine „unkalkulierbare Ungewissheit" mit sich und könnten schlussendlich vielleicht sogar gegenteilige Lernergebnisse als im Lehrplan vorgesehen zur Folge haben.[392] Gleichwohl insistiert sie, dass durch eine angeleitete Reflexion im Anschluss an die empathische Begegnung „ein tieferes Interesse und vielleicht auch Verständnis"[393] für die Unterschiede zwischen dem Selbst und dem imaginierten Gegenüber sowie dem Selbst an sich möglich werde. Insofern spricht Brauer der Empathie als „produktiver Irritation"[394] im Lernprozess ein großes Potenzial zu. Nicht die Empathiefähigkeit an sich stellt also das Lernziel dar, sondern diese wird im Prozess historischen Lernens als Mittel eingesetzt, um die Sensibilität für Andersartigkeit zu schulen.[395] Dies wirkt auch dem Risiko entgegen, dass Lernende sich mit historischen Akteur:innen identifizieren, doch dazu im folgenden Kapitel mehr. Brauer zufolge sollte es in der Auseinandersetzung mit Geschichte nicht darum gehen, „die Alterität zu überbrücken, sondern sie auch spürbar und erkennbar werden zu lassen", was zur Konsequenz habe, dass „man zunächst mehr über sich selbst lernt als über den Anderen".[396]

---

[387] Schörken, Historische Imagination und Geschichtsdidaktik, S. 112.
[388] Diese Ansicht wird in weiten Teilen der geschichtsdidaktischen Community geteilt. (Vgl. Seixas/Morton, The big six historical thinking concepts, S. 138; van Norden, Was machst du für Geschichten?, S. 124)
[389] Schörken, Historische Imagination und Geschichtsdidaktik, S. 112.
[390] van Norden, Was machst du für Geschichten?, S. 128.
[391] Hasberg, Emotionalität historischen Lernens, S. 61.
[392] Brauer, Empathie und historische Alteritätserfahrungen, S. 87.
[393] Ebd. Martin Liepach und Wolfgang Geiger nennen dies die „Selbstkritik im historischen Verständnis". (Liepach/Geiger, Fragen an die jüdische Geschichte, S. 157)
[394] Brauer, Empathie und historische Alteritätserfahrungen, S. 89.
[395] Ebd.
[396] Ebd.

Für dieses Vorgehen plädiert auch Noa Mkayton die angesichts der Darstellung von NS-Täter:innen in Schulgeschichtsbüchern feststellte, dass durch diese oftmals eine emotionale Distanz hergestellt und ein Lernprozess von vornherein unmöglich gemacht würde.[397] Sie schlägt daher für die Anbahnung von empathischen Lernprozessen im Geschichtsunterricht vor, dass Schüler:innen ein breites Quellenkonvolut zur Verfügung gestellt werden solle, das von der Menschlichkeit von Täter:innen zeugt. Auf diese Weise würde es möglich, dass sich die Lernenden „auf die menschliche (psychologische, emotionale) Struktur der Täterfigur kognitiv und selbstreflexiv“[398] einlassen. In selbstgesteuerten Lernprozessen, in denen die Schüler:innen selbst Verantwortung bspw. für die Auswahl der Arbeitsmaterialien übernehmen, würde eine empathische Annäherung möglich.[399] Durch die Analyse der Emotionen historischer Akteur:innen werde eine Brücke zu den Emotionen der Lernenden geschlagen.[400] Dieses Vorgehen macht Lernenden auch deutlich, dass Entscheidungen nicht nur kognitiv gefällt werden.[401] Laut Mkayton wird auf diese Weise den Lernenden die Verantwortung für und Macht über ihr emotional-empathisches Empfinden zugebilligt.[402] Eva Lettermann profiliert diese Zugriffsweise in Anlehnung an Brauer und Mkayton als „kognitive Empathie“[403].

Um Vorschläge dieser Art und die Erkenntnis, dass „historisches Denken und Lernen nicht nur zu Emotionen führt, sondern dass historisches Denken selbst maßgeblich von Emotionen beeinflusst wird“[404], in die Unterrichtspraxis zu überführen, bedarf es einerseits der systematischen Berücksichtigung affektiver Dimensionen historisch-perspektivischen Lernens in (gängigen) Theoriemodellen. Diese müssen in der Lehrkräfteausbildung Beachtung finden, um so die Grundlage für einen reflektierten Umgang der Lehrpersonen mit emotionalen Lernprozessen zu legen. Ohne konkrete Vorschläge dazu, was Empathie oder emotionale Perspektivübernahme als „Leistungsmerkmal“[405] ausmacht, sind Lehrkräfte angesichts vager Empathie-Evokationen in Lehrplänen und Curricula[406] auf sich allein gestellt. Mit Blick auf den zu

---

397 Gleiches zeigen Liepach und Geiger auch für die Perspektive der Verfolgten des Nationalsozialismus. (Liepach/Geiger, Fragen an die jüdische Geschichte, 159f)

398 Mkayton, "…the great danger is tears…", S. 42.

399 Ebd., S. 46 Mkayton stellt das Modell der *International School for Holocaust Studies* in *Yad Vashem* vor, dass durch Lernen anhand biographischer Narrationen auf empathische Annäherung setzt. Lernenden werden mit authentischen Materialien zu einer historischen Person konfrontiert, wobei Letztere bestenfalls ungefähr im gleichen Alter ist sowie wenn möglich ähnliche Sozialisationsmerkmale aufweist. Den Lernenden wird eine hohe Dichte an Details geliefert, wodurch „die Lebenswelt des Protagonisten möglichst lebendig vor Augen“ geführt wird. Der „gut ausgestattete Vorstellungskosmos“ ermöglicht im Endeffekt die Wahrnehmung der Unterschiede zwischen den Lernenden selbst und den historischen Figuren, wodurch „eine Identifikation des Lernenden mit dem Protagonisten und damit ein kritikloses und stark emotionales Aufgehen in dessen Persönlichkeit“ vermieden werden können. (Mkayton, "…the great danger is tears…", S. 33)

400 „Das Set von Grundfragen, die die Schüler/innen dem Text entgegenbringen, könnte also etwa so aussehen: Was fühlt H.? Warum? Wodurch sind ihre Gefühle und Empfindungen bedingt? Kenne ich diese Gefühle und Empfindungen? Welche Unterschiede erkenne ich, was ist bei mir anders?“ (Mkayton, "…the great danger is tears…", S. 36)

401 Endacott, Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy, S. 36.

402 Mkayton, "…the great danger is tears…", S. 36.

403 Lettermann, Täterhandeln im Nationalsozialismus, S. 168–171.

404 Bracke/Flaving, Emotionen im Geschichtsunterricht, S. 126.

405 Baring, Empathie und historisches Lernen, S. 26.

406 Vgl. ebd.

Beginn dieses Unterkapitels problematisierten, ubiquitären Bezug auf Emotionalität in der außerschulischen Geschichtskultur und angesichts empirischer Ergebnisse, die zeigen, dass bspw. auch Schulbuchaufträge auf „diffuse[…] Emotionalisierung[en]“[407] abzielen ohne den Schritt hin zur Reflexion einzuleiten, stellt die Integration von Wissensinhalten über Emotionen im Prozess historisch-perspektivischen Lernens in die Lehrer:innenausbildung eine notwendige Bedingung dar.

2.1.4.5. Identifikation

Bereits in der Antike, aus der die ersten, theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Konstrukt der Empathie überliefert sind, wurden stets auch Identifikationsprozesse mit Empathie verknüpft.[408] Daher nimmt es nicht wunder, dass auch in der Geschichtsdidaktik ein Zusammenhang zwischen Empathie und Identifikation in theoretischen Überlegungen hergestellt wird und gegenwärtig zumeist im Zusammenhang mit weiteren Konstrukten wie der (historischen) Identität[409], Identitätsbildung, Personalisierung, Personifizierung oder dem Geschichtsbewusstsein diskutiert werden.[410] So wird ein Zusammenhang zwischen Identifikation und Identität hergestellt und erklärt, dass Lernende mit „Identifikationsbedürfnissen“ in den Geschichtsunterricht kämen und ihre Identität durch das Wahrnehmen entsprechender „Identifikationsangebote“ herausbilden und modifizieren würden.[411] Während Konstrukte wie die historische Identität oder das Geschichtsbewusstsein umfangreich diskutiert wurden, wird die Identifikation demgegenüber in der Regel in Theoriearbeiten nur am Rande erwähnt und nicht konkreter bestimmt.[412] Erste intensivere Auseinandersetzungen mit dem Konstrukt fanden in den 1980er Jahren statt. Karl-Ernst Jeismann zählte die Identifikation neben der Orientierung und Legitimation zu den zentralen Funktionen des Geschichtsbewusstseins. Letzteres verstand er als Ausdruck menschlicher Identifikationsbedürfnisse.[413] Für Jörn Rüsen war die Identität der Lernenden „das Ergebnis des mentalen Vorgangs, in dem die Vielfalt von Identifikationen eines Selbst oder Subjekts auf sich selbst integriert wird“[414].

Bei der Auseinandersetzung mit den Perspektiven historischer Akteur:innen werden Identifikationsprozesse größtenteils mit Argwohn betrachtet.[415] Für Stuart Forster bspw. ist Identifikation unvereinbar mit

---

[407] Oswalt, Kondensierte Gefühle im Kompaktmedium des Geschichtsunterrichts?, S. 196 Inwieweit diese Identifikationsangebote von Schüler:innen angenommen werden (können), wurde durch Studien in Frage gestellt. (Vgl. Bothe/Sperling, Trauma und Emotion im virtuellen Raum, S. 212)

[408] Baring, Empathie und historisches Lernen, S. 22.

[409] Für eine Definition von (historischer) Identität vgl. Alavi, Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft, S. 48.

[410] Brauer, Empathie und historische Alteritätserfahrungen, S. 80.

[411] Must, Identität, 72; Köster/Spieß, Sprache, S. 222; Rüsen, Historik, S. 268; Alavi, Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft, S. 48.

[412] Vgl. Bernhardt, Subjektorientierung 'reloaded'. Die Wurzeln subjektorientierter Geschichtsdidaktik in den 1960er Jahren, S. 140.

[413] Vgl. Jeismann, Geschichte als Horizont der Gegenwart.

[414] Rüsen, Historik, S. 268.

[415] Seixas/Morton, The big six historical thinking concepts, S. 146; Hasberg, Emotionalität historischen Lernens, S. 60; Oswalt, Kondensierte Gefühle im Kompaktmedium des Geschichtsunterrichts?, 195f; Brauer, Empathie und historische Alteritätserfahrungen, S. 88; Lee/Shemilt, The Concept That Dares Not Speak Its Name, 40; VanSledright, From empathetic regard to self-understanding; Foster, Historical Empathy in Theory and Practice.

der Geschichtsforschung, da Erstere die Tatsache leugnen würde, dass Historiker:innen aus der Gegenwart heraus historische Ereignisse deuten.[416] Dieser Auffassung schließt sich auch Brigitte Dehne an und problematisiert das von Bodo von Borries ausgegebene Credo „Mit den Augen der anderen sehen, in den Schuhen des anderen gehen, die Lieder des anderen singen, die Opfer des anderen bringen"[417]. Während das „Mit-den-Augen-der-anderen-Sehen" für Dehne einen sinnvollen Perspektivwechsel impliziert, bedeuten das „In-den-Schuhen-des-anderen-gehen", das „Lieder-des-anderen-singen" und „Opfer-des-anderen-bringen" für sie, dass Lernende im Geschichtsunterricht auch emotional mitfühlen, wobei eine gefühlsmäßige Kongruenz mit den historischen Akteur:innen angestrebt wird. Darüber hinaus bestehe das Risiko kultureller Aneignung, wenn diese Annäherung an eine „fremde Identität und ggf. auch Kultur, […] fast eine existenzielle Selbstentäußerung, oder aber eine Anpassung an eine fremde Kultur" bedeuten, die bei „entsprechender Machtstellung, eine Vereinnahmung oder Besetzung des anderen sein" kann.[418] Diese Identifikation und Aneignung würden insbesondere durch Aufgabenstellungen des Typus „Stelle dir vor du wärst/ hättest/ würdest" provoziert. Van Norden pflichtet Dehne bei und hält fest, dass es ein Unterschied sei, „ob ich als Mensch meiner Zeit die Rolle oder die Situation nachzuempfinden versuche, die ein Akteur der Vergangenheit gespielt hat, bzw. in der er gelebt hat, oder ob ich mir zutraue, aus ihm heraus denken zu können, ob ich mir ein Bild seiner Gefühle mache oder ob ich dasselbe zu fühlen vermeine, was er oder sie damals gefühlt hat"[419]. Er bezieht sich auf Jürgen Kocka, der aus geschichtstheoretischer Perspektive Identitätsbildungsprozesse in der Geschichte beleuchtete. Kocka lehnte Identifikation verstanden als „die Herstellung oder Annahme von entlastenden Selbstverständlichkeiten etwa durch Einübung oder Nachahmung"[420] ab. Demgegenüber wäre die Identifikation als eine „möglichst kontrollierte, auf Gründen fußende Annahme von dann nicht mehr Selbstverständlichem"[421] sinnvoll. Kocka, Van Norden und Dehne plädieren also vor allem für das Kognitivieren der Identifikationsprozesse.

Der scheinbare Widerspruch zwischen Befürworter:innen und Gegner:innen von Identifikationsprozessen im Zusammenhang mit historischen Perspektiven lässt sich durch eine konkrete Beschreibung dessen, was unter Identifikation zu verstehen sei, auflösen. In der psychologischen Forschung bezeichnet die „Identifikation" oder auch „Identifizierung" einen (häufig) unbewussten Prozess, der identitätsstiftend wirkt und ein Zugehörigkeitsgefühl erzeugt. Gegenstand der Identifikation können spezifische Personen (Elternteil, Sportler:in etc.), (imaginäre) Gruppen („Frauen", die „Deutschen", der Klassenverband etc.) oder Institutionen (Sportclub, politische Parteien etc.) sein.[422] Darüber hinaus kann im allgemeinen

[416] Foster, Historical Empathy in Theory and Practice, S. 169.
[417] Borries, Das Fach Geschichte im Spannungsfeld von Stoffkanon und Kompetenzentwicklung, 145f.
[418] Dehne, "Mit eigenen Augen sehen" oder "Mit den Augen des anderen sehen"?, 125f.
[419] van Norden, Was machst du für Geschichten?, S. 122.
[420] Kocka, Kritik und Identität, S. 53.
[421] Ebd.
[422] Hopkins, Social Psychology of Identity and Identification.

Sprachgebrauch unter der Identifikation vor allem im theaterpraktischen Bereich auch ein bewusst eingeleiteter Vorgang verstanden werden, bei dem eine Person sich zeitweise in die Rolle oder Position einer anderen Person hineinbegibt (z.B. Schauspielerei).[423] Beim Lernen mit und über die Geschichte treten sowohl bewusste als auch unbewusste Identifikationen auf. Befürworten Didaktiker:innen Identifikationsprozesse im Geschichtsunterricht, ist es vor allem diese zeitweise, reflektierte Form des Rollenwechsels, die für annehmbar befunden wird.[424] Voraussetzung ist, dass bei Aufgaben, die zur Identifikation und zum Perspektivwechsel einladen, in der Reflexion aufgegriffen wird, dass die historischen Akteur:innen mit Sicherheit nicht dieselben Standpunkte eingenommen haben wie die Lernenden.[425] Die Reflexion stellt die elaborierteste Stufe im historisch-perspektivischen Lernprozess dar und muss von elementaren zu komplexeren Annäherungen unter der Berücksichtigung des entwicklungspsychologischen Alters und des Lernstandes der Schüler:innen sukzessive eingeübt werden.[426] Werden Identifikationsprozesse reflektiert, bieten sie große Potenziale für historisch-perspektivische Lernprozesse.
Wie weiter oben beschrieben können verschiedenste Entitäten Gegenstand von Identifikationsprozessen werden. Hier sind an erster Stelle Individuen zu nennen, die im Geschichtsunterricht über die Prinzipien der Personalisierung und Personifizierung bzw. biographische Zugänge eingebracht werden. Letztere führen durch ihren exemplarischen Charakter zu einer Vereinfachung und Komplexitätsreduktion und schaffen „Identifikation, Orientierung und konkrete Vorstellungen“[427]. Schörken nannte dies 1994 „vorstellungsnahes Unterrichten“[428]. Während bei der Personalisierung[429] „große“ Persönlichkeiten der Geschichte thematisiert werden, hebt die Personifizierung auf gesellschaftliche Gruppen ab, denen typische Merkmale zugeschrieben werden. Ziel ist es über diese Zugriffe bspw. durch Ego-Dokumente oder Selbstzeugnisse Anknüpfungspunkte für Lernende zu schaffen, indem subjektive Sichtweisen und individuelle Lebensentwürfe präsentiert werden. Diese Herangehensweise steht auch im Zusammenhang mit dem Prinzip der Subjektorientierung[430], indem die im Geschichtsunterricht behandelten historischen Persönlichkeiten an die „Lebens- und Lerninteressen“ der Schüler:innen angepasst und dadurch „persönlich bedeutsames Lernen“ ermöglicht und eine „Erweiterung der Handlungsfähigkeit im gesellschaftlichen Gefüge“ erreicht wird.[431] Hier kommt es zum Schulterschluss mit den bereits weiter oben angeführten Diskussionen um die „Fremdartigkeit der Vergangenheit“. Haben Lernende vergleichbare Erfahrungshorizonte mit den untersuchten historischen Akteur:innen, ist das Identifikationspotenzial

[423] Vgl. Wikipedia. Die freie Enzyklopädie, Stichwort: Identifikation (Psychologie).
[424] Huhn, Theoretische Grundlagen, 37f.
[425] Rantala u.a., Stepping into other people’s shoes proves to be a difficult task for high school students.
[426] Huhn, Theoretische Grundlagen, 38f.
[427] Must, Personalisierung/Personifizierung, 104.
[428] Schörken, Historische Imagination und Geschichtsdidaktik, S. 115.
[429] Zum Konzept der „Personalisierung“ hat bereits 1972 Klaus Bergmann ein Grundlagenwerk herausgegeben. Vgl. Bergmann, Personalisierung im Geschichtsunterricht - Erziehung zu Demokratie?
[430] Vgl. zum Prinzip der Subjektorientierung den Band Ammerer u.a., Subjektorientierte Geschichtsdidaktik.
[431] Kühberger, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, S. 20.

besonders hoch und historisch-perspektivisches Lernen kann in seiner elaboriertesten Form angebahnt werden.[432]

Wie bei emotionalem Lernen auch, stellt sich dennoch die Frage, inwiefern Identifikationsprozesse im Zusammenhang mit historisch-perspektivischem Lernen durch Lehrkräfte intendiert werden sollten. Dehne verweist auf die Ambivalenz der Forderung, dass insbesondere historische Akteur:innen ausgesucht werden sollten, bei denen das Identifikationspotenzial besonders hoch ist. Sie sieht die intendierte Übereinstimmung zwischen den Meinungen und Auffassungen von Lernenden und historischen Persönlichkeiten kritisch, wenn diese „nicht als zufällig, sondern als gleichsam richtiges Ergebnis und als Musterbeispiel für gelungene Empathie dargestellt wird", da in diesem Fall die „Perspektivenvermischung eine besondere Zuspitzung"[433] erhält. Auch Thomas Must warnt, dass Identifikation durch Personalisierung und Personifizierung durch „Identifikationssymbole" sowie die Stiftung von Traditionen „zu politischer Apathie führen" könne. Denn „die" Geschichte wird ohnehin nur von einflussreichen, „großen" Persönlichkeiten beeinflusst. Gleichzeitig birgt die Personifizierung das Risiko von Stereotypen-Bildung und der Festigung von Vorurteilen.[434] Trotz alledem sind für Must Narrationen und Geschichten ohne Personalisierung und Personifizierung, deren Ziel eben die Identifikation ist, kaum denkbar.

In der Intentionalität, die Dehne als Gefahr sieht, liegt der Schlüssel zur Auflösung des Spannungsverhältnisses. Bettina Degner, die den Geschichtsunterricht als „kulturelle Vermittlungsinstanz von Identität"[435] qualifiziert, hat drei Vorschläge gemacht, wie sinnvolle Identifikationsangebote aussehen können. Hierzu gehöre einerseits ein Identitätskonzept, das es Schüler:innen ermöglicht, mehrere „Identitätsanteile in einer individuellen Mischung zu verbinden" [436]. Es sei wichtig, dass den Lernenden durch unterschiedliche Identifikationsangebote klar werde, dass Identitäten modifiziert werden können und „eindeutige und ausschließliche Zuordnungen zu Gruppen" in pluralen Gesellschaften nicht möglich seien.[437] Andererseits solle eine geeignete Auswahl an Lerninhalten getroffen werden, die es ermöglicht, exemplarisch über Identitätsbildungsprozesse und die Rolle von Gruppenidentitäten ins Gespräch zu kommen.[438] Die angebotenen Perspektiven, die den Lernenden zur Identifikation präsentiert werden, müssen von den Lehrkräften sorgfältig ausgewählt werden und als ein Angebot gelten. Hierbei spiele eine ausreichende Diversität der angebotenen Identifikationsmöglichkeiten eine zentrale Rolle. Schließlich sollten auch die identitätsfördernden Fähigkeiten der Schüler:innen nach Degner gefördert werden,

---

[432] Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 530; Huijgen u.a., Testing elementary and secondary school students' ability to perform historical perspective taking, S. 655; Endacott/Brooks, An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy, S. 45.

[433] Dehne, "Mit eigenen Augen sehen" oder "Mit den Augen des anderen sehen"?, S. 127.

[434] Must, Personalisierung/Personifizierung, 104 Peter Seixas und Tom Morton zitieren weitere Studien, die mit den Prinzipien Personalisierung und Personifizierung verknüpfte Herausforderungen aufzeigen. (Vgl. Seixas/Morton, The big six historical thinking concepts, S. 111–114)

[435] Alavi, Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft, S. 56.

[436] Ebd.

[437] Ebd.

[438] Ebd., 56f.

indem sie durch kritisches Reflektieren eine Distanz zu ihrer eigenen Rolle (innerhalb eines sozialen Gefüges) gewinnen, Empathie gegenüber Anderen sowie eine Ambiguitätstoleranz aufbauen. Für Degner stellen Rollenwechsel ein geeignetes Mittel für diese Annäherungen dar.[439] Dazu gehöre auch, dass Schüler:innen lernen, (im Unterricht) ihre Identität darzustellen und gegebenenfalls Kritik und Diskussionen zuzulassen. Es zeigt sich, dass auch mit Blick auf die Identifikationsangebote im Geschichtsunterricht die Forderung Schörkens anwendbar ist, „Abstraktionsfähigkeit" und „Konkretheit, Anschaulichkeit und Vielgestaltigkeit des Einzelnen" gleichermaßen zu fördern und dadurch „die grundsätzliche Gleichwertigkeit" beider Seiten zu verdeutlichen.[440]

Mit Blick auf die im Geschichtsunterricht dargebrachten Identifikationsangebote sowie bei der Auswahl der (historischen) Perspektiven gibt es Grenzen. Yeager und Foster erklären, dass bei *Historical Empathy* keine „overidentification"[441] stattfinden sollte, indem bspw. Schüler:innen dazu angehalten werden, sich mit problematischen Persönlichkeiten wie Adolf Hitler zu identifizieren. Wie bereits erwähnt, kritisierte Schörken auch Peter Knochs Ansatz, Lernende anhand von authentischen Materialien die Ängste von Menschen in den Luftschutzkellern während des Zweiten Weltkriegs nachempfinden zu lassen. Er zog in Zweifel, dass die Vermittlung von „Grenzerfahrungen und Extremsituationen", bei denen „Todesangst, Folter, das Ausgeliefertsein von Häftlingen in Lagern, schwere Verwundungen" eine Rolle spielen, möglich sei.[442] Zwar gibt es einige empirische Studien, in denen die Identifikation von Schüler:innen mit historischen Akteur:innen in Extremsituationen untersucht wurde[443], doch schließt die Mehrheit der Didaktiker:innen unter Berufung auf den Beutelsbacher Konsens Identifikationsangebote dieser Art aufgrund des Risikos emotionaler Überwältigung aus.[444] Die Ergebnisse einiger empirischer Studien legen auch die Annahme nahe, dass diese Lernprozesse die gewünschten Lernziele verfehlen.[445] Schüler:innen würden sich vielmehr „mit diesen Zumutungen psychisch überfordert" fühlen, „aus Selbstschutz […] die Perspektivübernahme weitgehend" abwehren und „die emotionale Beteiligung" verweigern.[446]

---

[439] Alavi, Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft, S. 58.
[440] Schörken, Historische Imagination und Geschichtsdidaktik, S. 115.
[441] Yeager/Foster, The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding, S. 13.
[442] Schörken, Historische Imagination und Geschichtsdidaktik, S. 112.
[443] Nilsen, Navigating Windows Into Past Human Minds; Schweber, Simulating Survival.
[444] In dem Leitfaden zu den Fachanforderungen im Fach Geschichte aus dem Land Schleswig-Holstein aus dem Jahr 2018 wird einerseits gesagt, dass der Geschichtsunterricht einen offenen Raum für Sach- und Werturteile durch die Schüler:innen bieten muss. Danach wird das Beispiel der Holocaust-Leugnung aufgegriffen. Es heißt dort: „Dort, wo bspw. in Schülerbeiträgen mit der Leugnung des Holocaust strafrechtliche Grenzen überschritten werden, muss dies von der Lehrkraft im Unterricht deutlich gemacht und die außerschulische (!) Sanktionierung mit den Normen des Grundgesetzes begründet werden." (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Leitfaden zu den Fachanforderungen Geschichte., S. 18)
[445] Vgl. Gair, Inducing Empathy: Pondering Students' (In)Ability to Empathize With an Aboriginal Man's Lament and What Might Be Done About It.
[446] Dehne, "Mit eigenen Augen sehen" oder "Mit den Augen des anderen sehen"?, S. 129.

2.2. Professionelle Kompetenz von Geschichtslehrkräften

Nachdem das historisch-perspektivische Lernen, das im empirischen Teil der Arbeit die Bezugsgröße der untersuchten *Beliefs* darstellt, theoretisch umrissen wurde, wird im Folgenden der Fokus auf die Lehrkräfte selbst verlagert. Wie in der Einleitung beschrieben, sind diese bzw. deren Überzeugungen der primäre Untersuchungsgegenstand. In einem ersten Unterkapitel werden das gegenwärtig am häufigsten rezipierte Modell professioneller Kompetenz und dessen fachdidaktische Wendung ausgeführt. Dieses stellt die theoretische Grundlage für den empirischen Teil der Arbeit dar. Die Überzeugungen werden im Rahmen des Modells verortet und definiert. Schließlich wird der Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte aus theoretischer Perspektive beleuchtet.

2.2.1. Modelle professioneller Kompetenz

Die theoretischen Modelle zur Professionalität von Lehrkräften lassen sich in Anlehnung an Ewald Terhart in drei Hauptstränge untergliedern: „strukturtheoretische", „kompetenztheoretische" sowie „berufsbiographische" Ansätze.[447] Vertreter:innen strukturtheoretischer Ansätze gehen davon aus, dass Unterricht ein laufender Prozess der Kontingenzbewältigung ist, dem Lehrkräfte durch einen „reflexiven Habitus" und „erfahrungsbasierte Praxistheorien" begegnen.[448] In berufsbiographisch orientierten Forschungsarbeiten werden vor allem die Berufswahlmotivation und die individuellen Dispositionen der Lehrkräfte herangezogen, um ihr Handeln im Geschichtsunterricht zu erklären.[449] Im aktuellen Forschungsdiskurs wird insbesondere auf „kompetenztheoretische" Ansätze rekurriert, die ursprünglich aus der pädagogisch-psychologischen Forschung stammen[450] und auch normativen Vorgaben wie dem KMK-Beschluss zu den „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern" von 2000 zugrunde liegen[451]. Diese basieren auf der Annahme, dass „die Bewältigung schulischer Anforderungen gelernt werden" könne, „indem Lehrkräfte während der Ausbildung (v.a. fachliches, fachdidaktisches, pädagogisches Wissen), die notwendigen Fähigkeiten, motivationalen Orientierungen und Überzeugungen entwickeln".[452] In Debatten um die Professionalisierung von Lehrkräften werden diese drei Stränge häufig miteinander verknüpft[453] und gegenwärtig gibt es Forderungen, diese in einem Modell systematisch zu verbinden.[454]

---

[447] Terhart, Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis, 207f
[448] Nitsche, Ansätze und Methoden der Professionsforschung in Geschichte, S. 19.
[449] Ebd., S. 20.
[450] Ebd., S. 22–27 Als Begründer der pädagogisch-psychologischen Theorien zu professionellem Lehrer:innenhandeln werden stets Lee Shulman und für den Deutschsprachigen Raum Rainer Bromme angeführt. Vgl. Shulman, Those Who Understand; Bromme, Was ist "pedagogical content knowledge"? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm.
[451] Kultusministerkonferenz, "Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen".
[452] Nitsche, Ansätze und Methoden der Professionsforschung in Geschichte, S. 20.
[453] Hensel-Grobe, Kompetenzorientierung in der Geschichtslehrerausbildung, S. 208.
[454] Vgl. auch Nitsche, Ansätze und Methoden der Professionsforschung in Geschichte, S. 20.

Wolfgang Hasberg, Michael Jung/Holger Thünemann und Hans-Jürgen Pandel haben zwischen 2005 und 2010 einschlägige Modelle für die Geschichtsdidaktik vorgelegt.[455] Diese wurden dafür kritisiert, dass dort die allgemeindidaktischen und pädagogischen Aspekte des professionellen Lehrer:innenhandelns zu wenig berücksichtigt werden würden.[456] An allgemeindidaktischen Modellen hingegen wurde die fehlende Fachspezifität bemängelt.[457] Mareike Kunter und Jürgen Baumert entwickelten 2006 ein Modell „professioneller Kompetenz" von Mathematiklehrkräften[458], das in der Folge vielfach rezipiert und in den jeweiligen Didaktiken fachspezifisch adaptiert wurde. Das sogenannte COACTIV-Modell[459] war auch Ausgangspunkt für die Entwicklung des Heidelberger Geschichtslehrerkompetenzmodells (HeiGeKo), das im Rahmen des weiter oben bereits erwähnten interdisziplinären Forschungsprojektes „Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung" (EKoL) entstand und im Folgenden im Fokus steht. Das Professionswissen, welches domänenübergreifende Wissensformen wie das „pädagogisch-psychologische", das „Beratungs-" und „Organisationswissen" umfasst, wurde um fachspezifische Wissensbereiche wie das „Geschichts-" und „geschichtsdidaktische Wissen" ergänzt.[460] Wenngleich das HeiGeKo-Modell nicht alle Facetten professioneller Kompetenz (angehender) Lehrpersonen umfänglich abbildet, weshalb es aktuell weiter entwickelt wird[461], ist es bis dato die umfangreichste Systematisierung, die die deutschsprachige Geschichtsdidaktik bisher hervorgebracht hat.

Das Geschichtswissen stellt nach Rainer Bromme „das disziplinäre Wissen über den Fachinhalt des Historischen"[462] dar. Eine Besonderheit im schulischen Kontext ist das „vertiefte ‚Schulbuchwissen'", wozu auch das curriculare Wissen der Lehrkräfte zählt. Dieses ist „in höchstem Maße kulturspezifisch und beinhaltet je nach Land und Region unterschiedliche Narrative"[463]. Die Wissensfacetten „nature of history" und „geschichtstheoretisches Wissen" sind eng miteinander verknüpft. „Geschichte als kognitive Struktur"[464] und die Arbeitsgrundlagen der Geschichtswissenschaft (z.B. Erkenntnisprozesse, historische Methode, Objektivität) müssen verstanden werden. Das geschichtstheoretische Wissen stellt hierzu die Reflexionsebene dar und umfasst bspw. die Einsicht in den Konstruktcharakter von Geschichte und die

---

[455] Hasberg, Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte; Jung/Thünemann, Welche Kompetenzen brauchen Geschichtslehrer? Für eine Debatte über fachspezifische Standards in der Geschichtslehrerausbildung; Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA.

[456] Resch, Aufgaben formulieren können, S. 34.

[457] Heuer u.a., Geschichte unterrichten können?! Forschungen zur Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen, S. 58; Heuer u.a., Geschichtslehrerkompetenz? Wissen und Können geschichtsdidaktisch.

[458] Baumert/Kunter, Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.

[459] Das COACTIV-Modell wurde in einem DFG-geförderten Forschungsprojekt zum Professionswissen von Mathematiklehrkräften entwickelt. (Vgl. Voss u.a., Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften; Frey, Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf, S. 716; Baumert u.a., Das Kompetenzmodell von COACTIV.

[460] Diese Untergliederung ist in einigen Modellen auf eine Dreiteilung (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen) beschränkt, die auf Vorarbeiten von Lee S. Shulman zurückgeht. (Vgl. Heuer u.a., GeDiKo - Professionstheoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenzen, S. 98)

[461] So fehlt im HeiGeKo-Modell bspw. eine Reflexionskompetenz, die für die professionelle Kompetenz von Lehrkräften zentrale Bedeutung besitzt und in der Ausbildung eine zentrale Rolle spielt. (Vgl. ebd.)

[462] Bromme, Was ist "pedagogical content knowledge"? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm, S. 107.

[463] Heuer u.a., Geschichtslehrerkompetenz? Wissen und Können geschichtsdidaktisch, S. 164.

[464] Seidenfuß u.a., Unterrichtsvignetten in Forschung und Lehre, S. 396.

reflektierte Problematisierung der grundsätzlichen Begrenztheit historischer Erkenntnis.[465] Zur Grammatik des Historischen gehören „Kategorien (Zeit, Ereignis, Fortschritt, Entwicklung, etc.) und Begriffe (Revolution, Herrschaft, Industrialisierung etc.) des historischen Denkens“[466].

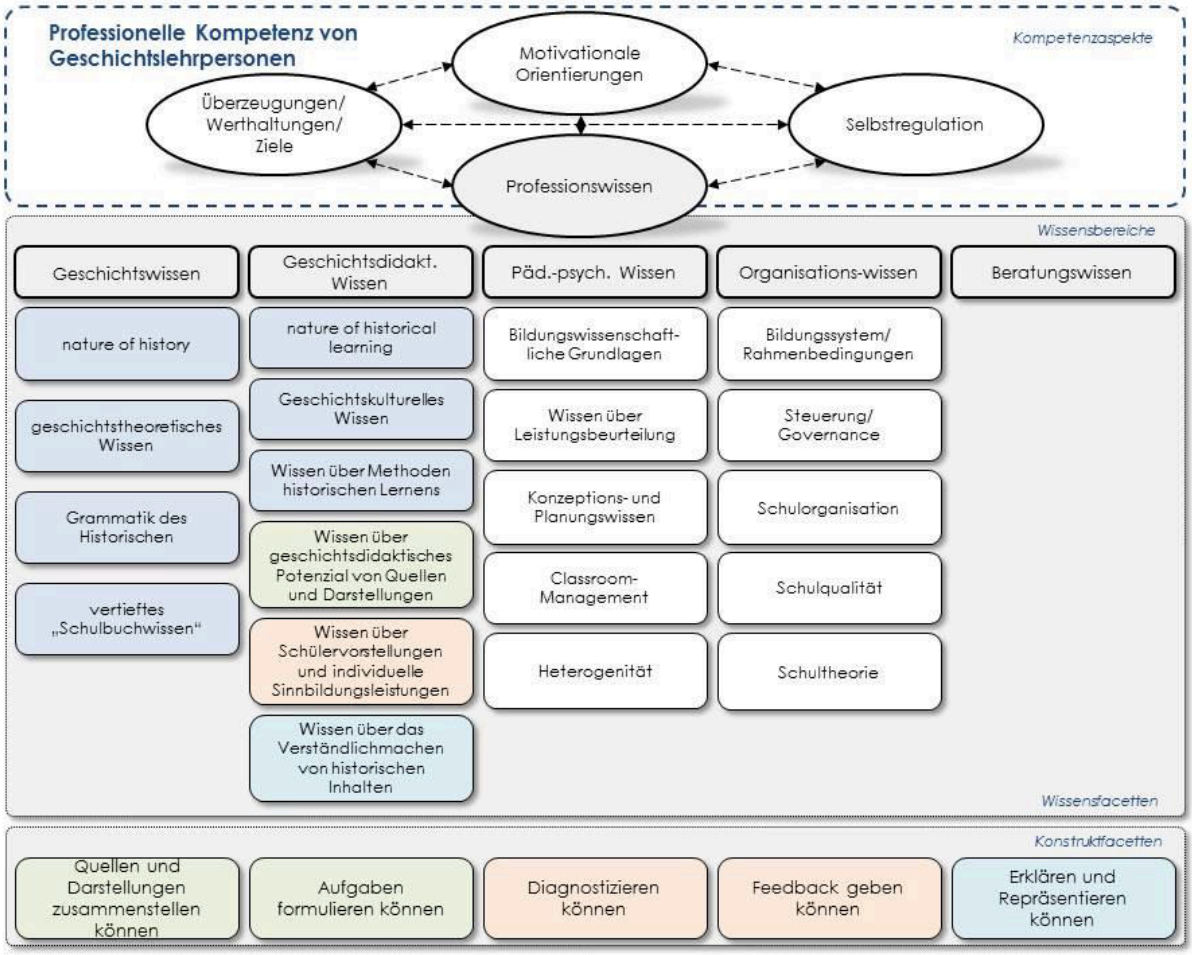

Abbildung 2: Heidelberger Geschichtslehrerkompetenzmodell (HeiGeKo), 2017

Das Geschichtswissen wird von den Fachlehrkräften im Unterrichtsprozess transformiert, um es für Lernende verständlich zu machen. Diese transformative Fähigkeit wird im HeiGeKo-Modell im geschichtsdidaktischen Wissen abgebildet, das ein verbindendes Element zwischen Fach- und pädagogisch-psychologischem Wissen darstellt.[467] Hierunter fällt neben dem geschichtskulturellen Wissen, also dem „Wissen über die verschiedenen Logiken und Grammatiken geschichtskultureller Inszenierungen und über deren mediale Inszenierungen“[468], auch das „Wissen über Methoden historischen Lernens“, also, im weitesten Sinne, unterrichtsplanerisches Wissen.[469] Das „Wissen über geschichtsdidaktisches Poten-

[465] Heuer u.a., Geschichtslehrerkompetenz? Wissen und Können geschichtsdidaktisch, S. 164.
[466] Ebd.
[467] Rutsch u.a., Einfluss von Lehrerfahrung und spezifischen Lerngelegenheiten auf die Entwicklung des fachdidaktischen Wissens im Leseunterricht, S. 77.
[468] Heuer u.a., Geschichtslehrerkompetenz? Wissen und Können geschichtsdidaktisch, S. 167.
[469] Ebd.

zial von Quellen und Darstellungen“ befähigt Lehrkräfte dazu, Materialien so zu kombinieren, dass verschiedene Kompetenzen der Lernenden gefördert werden.[470] Durch das „Wissen über Schülervorstellungen des Historischen und über individuelle Sinnbildungsprozesse“[471] können Lehrkräfte die (Prä-)Konzepte, welche Schüler:innen mit in den Geschichtsunterricht bringen, identifizieren. So können adäquate Lerngelegenheiten geschaffen werden, in denen die Interessen der Lernenden berücksichtigt und ihre Kompetenzen entsprechend gefördert werden. Darüber hinaus können kompetente Lehrkräfte durch ihr „Wissen über das Verständlichmachen von historischen Inhalten“ die Kommunikation über die Unterrichtsgegenstände so gestalten, dass Letztere für Lernende begreifbar werden. Diese überblicksartige Darstellung zeigt, dass „Geschichtslehrpersonen […] ein immenses kulturelles, geschichtsdidaktisches und Geschichts-Wissen [benötigen], um das individuelle historische Wissen und Geschichtsbewusstsein ihrer Schülerinnen und Schüler diagnostizieren, Lernstand und Lernentwicklung einschätzen oder faire und kriterial nachvollziehbare Leistungsbewertungen erteilen zu können“[472].

Im EKoL-Forschungsprojekt wurde in Anlehnung an internationale Forschungsarbeiten das explizite Wissen, das bspw. durch „Wissenstests“ abrufbar ist, um einen impliziten Anteil, das „Können“, ergänzt.[473] Es wird angenommen, dass Letzteres „zum Teil durch praktische Erfahrungen erworben“[474] wird und häufig nur im aktiven Unterrichtsgeschehen zu Tage tritt.[475] Dabei sind explizite und implizite Anteile eng miteinander verwoben, weshalb beide Begriffe häufig gemeinsam aufgeführt werden. Der exakte Zusammenhang ist bisher empirisch nicht geklärt.[476] Der Transformationsprozess, der zwischen dem Wissen und Können und tatsächlichem Lehrer:innenhandeln liegt, wurde von Christian Heuer, Mario Resch und Manfred Seidenfuß in einem Handlungsmodell beschrieben. Hier spielen noch weitere Aspekte wie die „professionelle Unterrichtswahrnehmung“ eine Rolle.[477] Ausgehend von der Wahrnehmung einer Unterrichtssituation wird diese interpretiert und darauf aufbauend gehandelt.[478] Das „beobachtbare berufliche Handeln der Lehrperson“ bezeichnen die Autor:innen auch als Performanz.[479]

Auf die Anwendung von Professionswissen in der Unterrichtspraxis haben drei weitere Größen einen zentralen Einfluss, die in einem engen Verhältnis dazu stehen: die selbstregulatorischen Fähigkeiten, die motivationalen Orientierungen und die Überzeugungen der Lehrkraft.[480] Die Motivation wird in der psychologischen Forschung meist als ein mehrdimensionales Konstrukt verstanden, das sich weniger nach

[470] Heuer u.a., Geschichtslehrerkompetenz? Wissen und Können geschichtsdidaktisch, S. 167.
[471] Ebd., S. 168.
[472] Seidenfuß u.a., Unterrichtsvignetten in Forschung und Lehre, S. 397.
[473] Vgl. Heuer u.a., Geschichtslehrerkompetenz? Wissen und Können geschichtsdidaktisch.
[474] Rutsch u.a., Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen, S. 13.
[475] Schmelzing u.a., Fachdidaktisches Wissen und Reflektieren im Querschnitt der Biologielehrerbildung.
[476] Berry u.a., A unitary signal-detection model of implicit and explicit memory.
[477] Heuer u.a., Geschichtslehrerkompetenz? Wissen und Können geschichtsdidaktisch, S. 170.
[478] Ebd., S. 169.
[479] Ebd.
[480] Voss u.a., Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften, S. 190.

Intensität denn nach Form differenzieren lässt.[481] Wie sehr sich eine Lehrperson für bestimmte Sachverhalte einsetzt oder wie viel sie investiert, um gewisse Ziele zu erreichen, hängt von einem inneren Bewertungsprozess ab. Durch Letzteren wird „die Bedeutsamkeit der Handlung oder Tätigkeit beurteilt, aber auch eingeschätzt, wie wahrscheinlich es ist, dass die entsprechenden Handlungen zum Erfolg führen“[482]. Einschlägig ist hierbei die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation.[483] Auch der Berufswahlmotivation kommt eine hohe Bedeutung zu. Sie gilt als „Prädikator[…] für Erfolg oder Misserfolg von Lern- und Entwicklungsprozessen im Studium“[484]. Die Selbstregulation wird als die Fähigkeit von Lehrkräften verstanden, die eigenen Ressourcen sinnvoll einzuteilen, um die persönliche Gesundheit und Leistungsfähigkeit sicherzustellen.[485] Sind die selbstregulatorischen Fähigkeiten schwach ausgeprägt, kann dies zu Unzufriedenheit im Beruf, Ineffizienz, verminderter Produktivität und Abnahme der Lebensqualität insgesamt führen.[486]

2.2.2. Überzeugungen, *Beliefs*, Vorstellungen

Neben den motivationalen Orientierungen und den selbstregulatorischen Fähigkeiten kommt den Überzeugungen, die im gegenwärtigen Forschungsdiskurs auch als Vorstellungen, subjektive Theorien oder *Beliefs* bezeichnet werden[487], eine zentrale Bedeutung für das Expert:innenhandeln von Lehrkräften zu.[488] Kurt Reusser und Christine Pauli definieren *Teacher Beliefs* als „affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellung über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung“[489]. Ihre Definition hat auch in der Geschichtsdidaktik breite Rezeption gefunden und ist in dieser Arbeit maßgeblich.[490] Vorstellungen fassen Reusser und Pauli weiter als Überzeugungen. Diese enthalten demnach zwingenderweise eine Bewertungskomponente, da sie „sowohl Wissen als auch Beliefs“[491] einschließen. Martin Nitsche wiederum grenzt subjektive Theorien von Überzeugungen ab. Erstere würden „eine theorieförmige Beschaffenheit der individuellen Konzepte“[492] voraussetzen. Wie genau *Beliefs* mit weiteren Facetten professioneller

[481] Kunter, Forschung zur Lehrermotivation, S. 699.
[482] Ebd.
[483] Vgl. Ryan/Deci, Intrinsic and Extrinsic Motivations.
[484] Barsch/Barte, Motivation, Kognition, Reflexion, Erfolgsfaktoren für eine gelingende Geschichtslehrer:innenbildung?
[485] Klusmann, Individuelle Voraussetzungen von Lehrkräften.
[486] Ebd.
[487] Für eine überblicksartige Differenzierung der Begriffe „Überzeugungen“, „subjektive Theorie“, „Vorstellungen, Auffassungen (conceptions)“ sowie „pädagogische Haltungen, Weltbilder und Berufsethos“ vgl. Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 21–25; Reusser/Pauli, Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, S. 646–648; Voss u.a., Überzeugungen von Mathematiklehrkräften, S. 235 Konkret zum Begriff „subjektive Theorien“ vgl. Schröer, Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen, S. 20–29.
[488] Reusser/Pauli, Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, S. 642.
[489] Ebd.
[490] Bernhard, Von PISA nach Wien, S. 26.
[491] Reusser/Pauli, Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, 483f.
[492] Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 24.

Kompetenz zusammenhängen und wann und warum sie handlungsleitend werden, ist bisher nur unzureichend geklärt.[493] Die Annahme ist jedoch, dass Professionswissen allein nicht ausreicht, um Anwendung in der Unterrichtspraxis zu finden. Erst wenn das Wissen subjektiv als bedeutsam eingeschätzt wird, kann daraus entsprechendes Unterrichtshandeln resultieren.[494] Dies ist jedoch nicht zwangsläufig der Fall, denn im komplexen System (Geschichts-)Unterricht ist das Lehrer:innenhandeln durch zahlreiche weitere z.B. räumliche, zeitliche oder personelle Faktoren bedingt. Reusser und Pauli sprechen daher von Überzeugungen als einer „Brücke zwischen Wissen und Handeln"[495]. Dennoch werden Überzeugungen gegenwärtig weiterhin als wichtiger „Indikator für das spätere Handeln der Lehrperson und für Schülerleistungen"[496] verstanden.

Aus theoretischer Perspektive besitzen Wissen und Überzeugungen zwar „einen unterschiedlichen epistemologischen Status"[497], in der Praxis können diese jedoch nur schwer voneinander getrennt werden. Überzeugungen setzen sich (wie in der Definition Reussers und Paulis deutlich wird) aus „affektiv-motivationalen" und „kognitiven" Aspekten zusammen, während das Wissen nur der kognitiven Domäne zugeordnet wird.[498] Professionelles Wissen wird bspw. in neutralerer Sprache dargestellt und weist keinen „normativ-evaluativen Charakter"[499] auf. Diese Differenzierung wird auch in der Geschichtsdidaktik geteilt. Hasberg, der den Begriff „Einstellung" verwendet, erklärt, dass diese „weder […] emotionslos noch […] wertneutral"[500] seien. Darüber hinaus können *Beliefs* unterschiedliche Qualitäten aufweisen. Sie können stark oder schwach ausgeprägt sein, eine hohe oder geringe Stabilität aufweisen, konsistent oder widersprüchlich sein.[501] Auch müssen Überzeugungen nicht auf einem sozial geteilten, gesellschaftlichen Konsens beruhen, sondern der „individuelle Richtigkeitsglaube"[502] genügt. Die Subjektivität der jeweiligen Lehrpersonen ist also konstitutives Merkmal von *Beliefs*. Gleichsam sind Überzeugungen nicht völlig willkürlich oder unveränderlich, sondern werden durch das in den verschiedenen Ausbildungsphasen erworbene und geteilte Wissen und durch praktische Erfahrungen beeinflusst.[503] Hasberg betont, dass Einstellungen „unweigerlich auch emotional konnotiert sind und als solche auf neue Erfahrungen, so auch auf den Umgang mit Vergangenheit/ Geschichte zurückwirken"[504]. Die Rezeption und Anwendung des gesellschaftlich vermittelten Wissens ist jedoch ein individueller Aneignungsprozess.[505]

---

493 Reusser/Pauli, Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, S. 655.
494 Blömeke u.a., Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik, S. 219.
495 Ebd.
496 Ebd.
497 Baumert u.a., Das Kompetenzmodell von COACTIV, S. 41.
498 Blömeke u.a., Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik, S. 220.
499 Reusser/Pauli, Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, S. 644.
500 Hasberg, Emotionalität historischen Lernens, S. 57.
501 Reusser/Pauli, Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, S. 644.
502 Baumert u.a., Das Kompetenzmodell von COACTIV, S. 41.
503 Kunze, Konzepte von Deutschunterricht, 74f.
504 Hasberg, Emotionalität historischen Lernens, S. 57.
505 Schröer, Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen, S. 24.

Neben der affektiven Aufladung und Wertebindung weisen Überzeugungen unterschiedliche Gegenstandsbezüge auf. Sie können sich auf alle für das System „Unterricht" relevanten Faktoren beziehen. Hierzu gehören bspw. unterschiedliche Facetten des Professionswissens, die Lernenden oder die Lehrkraft selbst sowie gesamtgesellschaftliche Kontextfaktoren des Systems Unterricht.[506] Als „Cluster" auftretend weisen Überzeugungen häufig Bezüge zu mehreren Gegenstandbereichen auf. In den Didaktiken werden teilweise unterschiedliche Differenzierungen der Gegenstandsbezüge vorgenommen.[507] Gängig ist die Untergliederung in epistemologische Überzeugungen, Überzeugungen zum Lehren und Lernen, schul-, professions- bzw. kontextbezogene und personenbezogene Überzeugungen.[508] Diese Gegenstandsbezüge finden sich auch in geschichtsdidaktischen Arbeiten wieder.[509] Angesichts des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit sind insbesondere Martin Nitsches Vorarbeiten wertvoll. In seiner Dissertation von 2019 vollzieht er unterschiedliche (geschichts-)theoretische und sozioempirische Forschungsansätze zur Differenzierung der epistemologischen und lehr-lerntheoretischen *Beliefs* nach.[510] Er kommt zu dem Schluss, dass „erkenntnistheoretisch und sozioempirisch arbeitende Forschende ähnliche Konzepte verwenden, um erkenntnistheoretische Überlegungen in Geschichte zu systematisieren"[511]. Basierend auf seinen Erläuterungen synthetisiert er die Ansätze im Hinblick auf die geschichtsdidaktischen Überzeugungen in „transmissiv-lehrerzentrierte" und „konstruktivistisch-lernorientierte" Annahmen, wobei er Letztere „idealtypisch in eine individuell-konstruktivistische und soziokonstruktivistische Perspektive" aufteilt.[512] Lehrkräfte mit transmissiven Überzeugungen sehen Lernende in einer rezeptiven Rolle, wobei sie sich selbst als Wissensvermittler wahrnehmen. Individuell-konstruktivistische Überzeugungen finden sich bei Lehrpersonen, die die Schüler:innen-Narrationen als Produkt eines selbstgesteuerten Konstruktionsprozesses seitens der Lernenden verstehen. Demgegenüber sehen Lehrkräfte mit soziokonstruktivistischen Überzeugungen diese primär als Produkt von Konstruktionsprozessen innerhalb der Lerngruppe.[513] Die geschichtsdidaktischen Überzeugungen unterteilt Nitsche in die drei Grundpositionen „Positivismus", „Skeptizismus" und „narrativer Konstruktivismus". Positivistische Überzeugungen zeigen sich demnach bspw., wenn Lehrkräfte meinen, die Vergangenheit könne in der Gegenwart objektiv abgebildet werden. Quellen bieten in diesem Verständnis einen direkten, unmittelbaren Zugriff auf die Vergangenheit. Skeptizistische Lehrkräfte sind der Auffassung, dass Geschichte immer „Meinungssache" sei. Lehrpersonen mit narrativ-konstruktivistischen *Beliefs* verstehen

[506] Reusser/Pauli, Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, 644, 650.
[507] Vgl. Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 40.
[508] Vgl. z.B. Blömeke u.a., Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik, S. 221.
[509] Litten, Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht?, S. 142; Voet/Wever, History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context, S. 58; Nitsche, Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen, S. 171–173; Messner/Buff, Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht, S. 151.
[510] Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 71–113.
[511] Ebd., S. 80.
[512] Ebd., S. 129.
[513] Ebd., S. 130.

Geschichte als Ergebnis eines methodisch-fundierten historischen Erkenntnisprozesses, der intersubjektiver Nachvollziehbarkeit bedarf.[514] Da Nitsches primäres Forschungsinteresse darin bestand, die unterschiedlichen geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Überzeugungspositionen bei angehenden Lehrkräften nachzuweisen, nahm er keine Graduierung der Dimensionen nach Elaboriertheit vor. In anderen geschichtsdidaktischen Arbeiten ist dies der Fall. So wird bspw. im Hinblick auf die epistemologischen bzw. geschichtstheoretischen Überzeugungen die konstruktivistische Position als Zielgröße von Professionalisierungsprozessen verstanden.[515]

2.2.3. Der Professionalisierungsprozess

Nach Klieme et al. dienen Kompetenzmodelle wie das HeiGeKo-Modell einerseits dazu „das ‚Gefüge der Anforderungen', deren Bewältigung […] erwartet wird"[516] zu beschreiben. Andererseits liefern diese Modelle auch „wissenschaftlich begründete Vorstellungen"[517] über mögliche Abstufungen bzw. Niveaustufen der jeweiligen Kompetenzen. In der Forschung sind verschiedene Begrifflichkeiten gebräuchlich, um zwischen den Personen unterschiedlicher Kompetenzlevel zu differenzieren (z.B. Noviz:innen, Expert:innen).[518] Der Graduierung von professioneller Kompetenz und der Differenzierung verschiedener Expert:innenlevel liegt (wie bereits erwähnt) die Annahme zugrunde, dass professionelle Kompetenz prinzipiell erlernbar ist.[519] Der Lernprozess, den angehende (Geschichts-)Lehrpersonen durchlaufen, um ihre professionelle Kompetenz zu entwickeln, gliedert sich in Deutschland standardmäßig in drei Phasen. In diesen Phasen werden jeweils unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt.[520] Die inhaltliche Ausgestaltung ist durch die von der Kultusministerkonferenz vorgegebenen „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung" vorgezeichnet.[521] Grundsätzlich wird in der Professionalisierungsforschung von einem lebenslangen Lernprozess ausgegangen. Letzterer wird anhand unterschiedlicher Entwicklungsmodelle (in zeitlicher Perspektive) strukturiert.[522] Bspw. wurde das COACTIV-Modell 2018 um eine „prozessorientierte Perspektive"[523] ergänzt,

---

[514] Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 133.
[515] Z.B. Maggioni u.a., Walking on the Borders.
[516] Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, S. 74.
[517] Ebd.
[518] Grundlegend sind in diesem Zusammenhang die Überlegungen von Hubert und Stuart Dreyfus, die fünf Stufen der Kompetenzentwicklung unterscheiden: „Novice, Advanced Beginner, Competence, Proviciency, Expertise". Jede dieser Stufen lässt sich unterschiedlich charakterisieren. Z.B. treffen Personen auf Novizen-Level, advanced beginners und Competence-Level eher analytisch ihre Entscheidungen, während Provicients und Experts intuitiv Entscheidungen fällen. (Dreyfus/Dreyfus, A Five-Stage Model Of The Mental Activities Involved In Directed Skill Acquisition) Die Abstufungen von Hubert und Stuart Dreyfus sind nicht unumstritten geblieben. (Vgl. Neuweg, Könnerschaft und implizites Wissen)
[519] Weinert, Leistungsmessungen in Schulen.
[520] Verloop u.a., Teacher knowledge and the knowledge base of teaching.
[521] Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik, Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.
[522] Eine sehr umfassende Zusammenstellung verschiedener Bedingungen und Einflussfaktoren für die Entwicklung professioneller Kompetenz haben Sigrid Blömeke et al. vorgelegt. (Blömeke u.a., Theoretischer Rahmen und Untersuchungsdesign Vgl. auch Litten, Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht?, S. 175–178)
[523] Heuer et al. definieren die Professionalisierung als einen Prozess, der vier Komponenten beinhaltet: eine Ausdifferenzierung von „Funktionssystemen", die „Entwicklung spezifischer und lizensierter Ansprüche an Qualifikation und Verantwortlichkeit

„um ein besseres Verständnis darüber zu ermöglichen, welche Determinanten und Einflussfaktoren auf die Entwicklung von professioneller Lehrerkompetenz […] einwirken".[524] Vor allem drei Faktoren, die eng miteinander zusammenhängen, wird eine große Relevanz zugesprochen: unspezifische Eingangsvoraussetzungen, spezifische Lerngelegenheiten und schulpraktische Erfahrungen.

Zu den spezifischen Eingangsvoraussetzungen zählen Prägungen aus der eigenen Schulzeit, mit denen angehende Lehrkräfte ins Hochschulstudium starten.[525] Die erste Ausbildungsphase im Professionalisierungsprozess hat in den meisten Bundesländern ihre gegenwärtige Struktur im Laufe des Bologna-Prozesses erhalten, der mit einer stärkeren „Berufsfeldorientierung"[526] einherging. Bildungswissenschaftliche, didaktische und unterrichtspraktische Studienanteile wurden erhöht und fachwissenschaftliche reduziert.[527] Somit sind in der ersten Ausbildungsphase an der Hochschule drei Segmente zentral: das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studium sowie Praktika bzw. unterrichtspraktische Phasen. Im Studium soll „der Erwerb professionellen Wissens und Könnens […] angebahnt werden"[528]. Hierfür ist nach Baumert und Kunter eine Grundlage an Fachwissen notwendig, um darauf aufbauend das fachdidaktische Wissen und Können zu schulen.[529] Denn eine Lehrkraft kann nur verstehen, wie das fachspezifische Wissen gut zu vermitteln ist, wenn die Inhalte und fachlichen Strukturprinzipien verstanden wurden. So ist davon auszugehen, dass Studierende mit Abschluss des Studiums „über angelerntes fachliches und disziplinäres Wissen und über ein ausgeprägtes Geschichtsbewusstsein [verfügen], die einem elaborierten Theoriewissen zugeordnet werden können"[530]. Gleichsam sind subjektive Theorien und Überzeugungen an diesem Punkt „noch wenig strukturiert, eng an individuelle Studieninhalte gebunden und in besonderem Maße oberflächlich erfahrungsgestützt"[531].

In der zweiten Ausbildungsphase, dem Referendariat, steigt der praktische Anteil deutlich an, wird jedoch stärker durch fachdidaktische, weniger durch fachwissenschaftliche Inhalte flankiert. Das praktische Handeln wird eng mit der Schulung der Reflexionskompetenz verknüpft. (Selbst-)Reflexivität wird

---

der in ihnen Tätigen", den „Bezug auf die individuell in ihnen Tätigen den Prozess des Erwerbs und der Entwicklung umfangreicher und komplexer Bestände an theoretischem Wissen, Einsichten und Haltungen sowie der Fähigkeit(en), sie in vielfältigen, immer neuen, nicht (oder nur partiell) systematisierbaren Handlungssituationen eigenständig, kritisch, gestaltend und verantwortlich zu Geltung zu bringen". Daraus ergibt sich, dass Professionalität, als Ergebnis dieser Prozesse, „spezifische disziplinäre Kompetenzen" beinhaltet. (Heuer u.a., GeDiKo - Professionstheoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenzen, S. 101)

[524] Rutsch u.a., Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen, S. 10.

[525] Evens u.a., Developing Pedagogical Content Knowledge; Voss u.a., Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften.

[526] Sauer, Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Einführung in das Tagungsthema, S. 22.

[527] Ebd.

[528] Rutsch u.a., Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen, S. 11.

[529] Baumert/Kunter, Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.

[530] Schröer, Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen, S. 16.

[531] Ebd., S. 23.

als „eine notwendige Bedingung“ gesehen, um „Professionalität überhaupt erst ausbilden“ zu können.[532] Heuer et al. verstehen darunter die „Fähigkeit zur Reflexion auf das (bisherige) geschichtsdidaktische Handeln (das eigene oder das anderer)“[533]. Dazu gehört auch, dass die Grenzen des eigenen Wissens und Könnens anerkannt und konstruktiv mit diesen umgegangen wird. Der (Selbst-)Reflexivität kommt im Rahmen der Professionalisierung von Lehrkräften auch im Zusammenhang mit deren *Beliefs* eine wichtige Funktion zu. Sie ermöglicht es, dass „subjektive Theorien und implizites Wissen, das dem Handeln in der Praxis unbewusst zugrunde liegt, in explizites Wissen transformiert werden kann“[534]. Bereits während kürzerer Praxisphasen im Hochschulstudium wird die Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns eingeübt.[535] Diese steht jedoch vor allem im Referendariat im Zentrum. Heuer et al. bezeichnen daher Lehrkräfte in Ausbildung als „reflective practitioner“[536]. Alles in allem wird die „schulpraktische Ausbildung“ nicht als „Meisterlehre“[537] verstanden, vielmehr wird von vielen individuellen Adaptionen seitens der angehenden Lehrpersonen ausgegangen. Meike Hensel-Grobe betont, dass die „professionelle Entwicklung […] ein hoch individueller Prozess“ sei, „der sich nicht unbedingt an vordefinierte Niveaustufen“ halte, „sondern sprunghaft und in manchen Phasen sogar gegenläufig, auf jeden Fall in unterschiedlicher Ausformung einzelner Modi“ verlaufe.[538]

In der dritten Phase nach dem Referendariat entwickeln sich Lehrkräfte zu „Expert:innen“ ihrer Profession und werden in der Professionalisierungsforschung von „Noviz:innen“ unterschieden. Diese Phase wird auch als *professional development* bezeichnet.[539] Letzteres wird als ein kontinuierlicher Prozess beschrieben, der sich täglich durch jede gehaltene Unterrichtsstunde oder Gespräche mit Kolleg:innen vollzieht.[540] Der/die Expert:in zeichnet sich durch Effizienz, Genauigkeit, Wissen und Erfahrung aus.[541] Als Kriterium zur Unterscheidung zwischen Expert:innen in horizontaler Perspektive wird das individuelle Leistungsvermögen herangezogen.[542] Direkt nach dem Referendariat sind Lehrkräfte jedoch noch keineswegs Expert:innen. In verschiedenen Modellen werden Unterteilungen dieser dritten Phase des Professionalisierungsprozesses vorgenommen.[543] Sabine Anselm segmentiert diese Phase in drei Abschnitte. In den drei bis fünf ersten Berufsjahren bildet sich die eigentliche Lehrerpersönlichkeit heraus. Darauf folgt eine weitere Phase, in der sich innovatives und resignatives Denken und Handeln abwechseln. Die letzte Phase ist für Anselm der Berufsausstieg.[544] Das *professional development* ist vor allem

[532] Heuer u.a., GeDiKo - Professionstheoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenzen, S. 106.
[533] Ebd., S. 105.
[534] Ebd.
[535] Hensel-Grobe, Kompetenzorientierung in der Geschichtslehrerausbildung, S. 216.
[536] Heuer u.a., GeDiKo - Professionstheoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenzen, 106f.
[537] Schröer, Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen, S. 18.
[538] Hensel-Grobe, Kompetenzorientierung in der Geschichtslehrerausbildung, S. 221.
[539] Vgl. ausführlich hierzu Hahn, Schülerlösungen in Lehrerfortbildungen, S. 107–119.
[540] Guskey, Evaluating Professional Development.
[541] Reimann, Novizen- und Expertenwissen, S. 336.
[542] Krauss, Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf.
[543] Vgl. Hubermann, Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern; Katz, Developmental Stages of Preschool Teachers.
[544] Anselm, Kompetenzentwicklung in der Deutschlehrerbildung.

durch Fort- oder Weiterbildungen[545] geprägt, die in den meisten Bundesländern gesetzlich vorgeschrieben sind[546] und in denen fachwissenschaftliche oder fachdidaktische Schwerpunkte gesetzt werden. Sie dienen neben der Aktualisierung des Professionswissens durch neue Forschungsergebnisse auch der Adaption von *Beliefs*.[547]

Wie an mehreren Stellen bereits angedeutet wurde, wird davon ausgegangen, dass Studium, Referendariat und Fortbildungen einen Einfluss auf die Überzeugungen (angehender) Lehrkräfte nehmen. Die professionelle Kompetenz baut sich „in ständiger reflexiver, bewertender Wechselwirkung zu den *beliefs*"[548] auf. Schröer beschreibt die Entwicklung von Überzeugungen entlang der drei Ausbildungsphasen im Professionalisierungsprozess. Das „Alltagswissen" von Schüler:innen entwickelt sich im Laufe des Hochschulstudiums durch theoretischen Input und erste Praxiserfahrungen zu „individuellen didaktischen Theorien". Im Referendariat werden diese dann durch Routinisierung zu „subjektiven Theorien".[549] Durch diese begriffliche Differenzierung versucht Schröer den sehr allgemeinen Begriff der „Überzeugungen" für die verschiedenen Entwicklungsstufen zu adaptieren und gleichsam die problematische Abgrenzung von Überzeugungen und professionellem Wissen zu umschiffen.[550] Auf der anderen Seite wird basierend auf empirischen Befunden[551] mittlerweile von einer relativ hohen Stabilität von *Beliefs* zum Lehren und Lernen ausgegangen. Es wird angenommen, dass diese als eine Art Selektionsfilter fungieren, der bedingt, dass nur solche Lernangebote angenommen werden, die an bereits vorhandenen Überzeugungen anschlussfähig sind.[552]

[545] Die Fortbildung dient der Förderung der professionellen Kompetenz von allen Lehrkräften, während die Weiterbildung auf neue oder höhere Funktionen im Schulsystem vorbereitet. (Vgl. Kolbe/Combe, Lehrerbildung)
[546] Vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik, Lehrkräftefortbildungen in den Ländern.
[547] Hildebrandt, Lehrerfortbildung im Beruf.
[548] Schröer, Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen, S. 24.
[549] Ebd., S. 25.
[550] Ebd., S. 20–29.
[551] Vgl. hierzu Kapitel 3.2.
[552] Anselm, Kompetenzentwicklung in der Deutschlehrerbildung, S. 82.

3 Empirischer Stand der Forschung

Nachdem einerseits die Überzeugungen (angehender) Lehrkräften als Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit und andererseits das historisch-perspektivische Lernen als deren Gegenstandsbezug theoretisch ausgeleuchtet wurden, erfolgt die Darstellung des empirischen Stands der Forschung. Zuerst wird der empirische Stand der Forschung zu den schüler:innenseitigen, historisch-perspektivischen Lernprozessen entfaltet, bevor eine überblicksartige Darstellung zentraler, empirischer Studien zur professionellen Kompetenz und insbesondere den Überzeugungen (angehender) Lehrpersonen sowie deren Entwicklung im Laufe des Professionalisierungsprozesses erfolgt. Im Anschluss werden schließlich drei Studien ausführlicher beleuchtet, die als direkte Vorarbeiten der vorliegenden Studie, *Beliefs* (von Geschichtslehrpersonen) zu historisch-perspektivischem Lernen in den Blick nehmen. Vor diesem Hintergrund können im empirischen Teil der Arbeit die Ergebnisse eingeordnet und die Plausibilität der Interpretationen erhöht werden. Abschließend erfolgt ein kurzes Resümee, wobei Leerstellen aufgezeigt werden.

3.1. Historisch-perspektivisches Lernen

Eine Recherche in verschiedenen Fachdatenbanken zeigt, dass mit der verstärkten Berücksichtigung von historisch-perspektivischem Lernen bzw. *Historical Empathy* in der geschichtsdidaktischen Theoriebildung seit der Jahrtausendwende auch die Zahl empirischer Studien zur Thematik vor allem in Europa und Nordamerika steigt. Obschon (wie auf dem Feld der Unterrichtsforschung insgesamt) die qualitativen Zugriffe überwiegen[553], zeigt sich ein großer Methodenpluralismus[554]. Den Grundstein für diese vielfältigen Forschungsbemühungen legten in den 1980er und 1990er Jahren zwei empirische Großstudien, die neben vielen weiteren Aspekten auch das Lernen mit und über historische Perspektiven beleuchteten.[555] In dem sogenannten CHATA-Projekt griffen britische Forscher:innen auf unterschiedliche qualitative und quantitative Designs zurück und arbeiteten mit Unterrichtsbeobachtungen, Gruppen- und Einzelinterviews.[556] In der großangelegten quantitativen europäischen Vergleichsstudie, die in den 1990er Jahren unter der Ägide von Bodo von Borries und Magne Angvik entstand, setzten die Forscher:innen standardisierte Fragebögen ein.[557] In darauffolgenden kleineren Forschungsprojekten mit

[553] Dies zeigt für den anglophonen Sprachraum eine Analyse von Terrie Epstein und Cinthia Salinas aus dem Jahr 2018. (Epstein/Salinas, Research Methodologies in History Education)

[554] Vgl. für den anglophonen Sprachraum die Metaanalyse zu der geschichtsdidaktischen Methodologie insgesamt ebd; VanSledright, Assessing Historical Thinking and Understanding; Haydn, Secondary history. Current themes; Peck/Seixas, Benchmarks of Historical Thinking.

[555] Die erste systematische Auseinandersetzung mit historisch-perspektivischem Lernen geschah im Rahmen des in den 1980er Jahren in Großbritannien durchgeführten CHATA-Projekts, in dem erstmals nicht der Fokus auf der Abfrage von Faktenwissen, sondern auf den sogenannten *Second Order Concepts* lag. (Thünemann/Jansen, Historisches Denken lernen, S. 77)

[556] Lee/Ashby, Empathy, Perspektive Taking, and Rational Understanding; Lee u.a., "Just another emperor"; Lee u.a., "There were no facts in those days"; Ashby/Lee, Children's concepts of empathy and understanding in historiy; Shemilt, Beauty and the Philosopher; Shemilt, The Devil's Locomotive.

[557] Borries, Moralische Aneignung und emotionale Identifikation im Geschichtsunterricht, S. 273.

geringeren Samplegrößen wurden von Fragebögen[558], über (semi-)strukturierte Interviews[559] und Unterrichtsbeobachtungen bis hin zu *Think-Aloud*-Methoden[560] und *Mixed-Methodes*-Ansätzen[561] diverse methodische Zugriffe erprobt. Da die Arbeiten des CHATA-Projekts und von von Borries et al. für anschließende empirische Studien in vielerlei Hinsicht zur Bezugsgröße wurden, werden sie im ersten Unterkapitel separat beleuchtet. Im Anschluss werden die Studien strukturiert nach Untersuchungsgegenständen dargestellt. Mehrere Studien haben sich mit den für historisch-perspektivisches Lernen (un-)geeigneten Medien auseinandergesetzt. Auch verschiedene Kooperations- und Sozialformen bzw. Lernaufgaben wurden beforscht. Schließlich gibt es Studien, die vor allem Voraussetzungen für gelungenes Lernen mit und über historische Perspektiven in den Blick nehmen. In der folgenden Darstellung der (internationalen) Studien muss berücksichtigt werden, dass der in dieser Arbeit gewählte Untersuchungsgegenstand, historisch-perspektivisches Lernen, vielfältige Lehr-Lern-Prozesse umfasst (vgl. Kapitel 2.1.1.). In der Konsequenz werden auch in den zitierten Studien teilweise recht unterschiedliche Theoreme (*Historical Perspective Taking*, *Historical Empathy*, historische Perspektivübernahme usw.) beforscht und verschiedentlich operationalisiert. Die Konstrukte können aus platzökonomischen Gründen an den entsprechenden Stellen nur knapp beschrieben werden.

3.1.1. Die Empirie der 1980er und 1990er Jahre

Im Rahmen des CHATA-Projekts wurde neben *Continuity and Change* und *Cause and Consequence* auch *Historical Empathy* als *Second Order Concept* bei Schüler:innen im Alter von sieben bis 14 Jahren untersucht. Diese wurden anhand von offenen Fragen zu zwei Szenarien (Antike und Mittelalter) schriftlich befragt und die Ergebnisse mithilfe eines induktiv-deduktiv entwickelten Kategoriensystems ausgewertet. Die Daten zeigten, dass über alle untersuchten Altersklassen hinweg jüngere Schüler:innen deutlich häufiger als ältere Lernende, Menschen in der Vergangenheit angesichts der Szenarien als amoralisch oder weniger fortschrittlich beschrieben. Größtenteils führten die Schüler:innen jedoch unabhängig vom Alter das Verhalten der historischen Akteur:innen auf praktische Defizite, wie fehlendes physikalisches Wissen oder ein mangelhaftes Gerichtswesen, zurück.[562] Je älter die Schüler:innen waren, desto

[558] Huijgen u.a., Testing elementary and secondary school students' ability to perform historical perspective taking, S. 654; Hartmann/Hasselhorn, Historical perspective taking, S. 266 Einschlägig ist hier der 2008 von Ulrike Hartmann und Marcus Hasselhorn entwickelte Fragebogen, der sich zur Erfassung historischer Perspektivübernahme in quantitativen Designs eignet. Dessen Validität und Reliabilität wurde von den Forscher:innen selbst sowie im Rahmen einer Replikationsstudie nachgewiesen.
[559] Berti u.a., Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided; Lee/Ashby, Empathy, Perspektive Taking, and Rational Understanding; Shemilt, Adolescent ideas about evidence and methodology in history
[560] Wooden, "I Had Always Heard Lincoln Was a Good Person, but …"; van Boxtel/van Drie, Historical reasoning; Wineburg, Historical thinking and other unnatural acts; Yeager/Doppen, Teaching and Learning Multiple Perspectives on the Use of the Atomic Bomb.
[561] Cole, The Effects of a Historical Perspective Taking Scenario Activity on Classroom Discussion; Schrier u.a., Using Mission US; Yeager/Doppen, Teaching and Learning Multiple Perspectives on the Use of the Atomic Bomb.
[562] Lee/Ashby, Empathy, Perspektive Taking, and Rational Understanding, 30f.

häufiger konnten sie die Handlungen der historischen Akteur:innen unter Berücksichtigung des historischen Kontextes einordnen und beurteilen. Die defizitären Erklärungsmuster der Lernenden sahen die Forschenden in drei Aspekten begründet. Lernende haben gewisse Vorannahmen und Präkonzepte bezogen auf das Handeln und Denken von Akteur:innen in der Vergangenheit. Diese werden größtenteils aus ihrem Alltagswissen über die Gegenwart gespeist und sind von einem Fortschrittsglauben geprägt.[563] Lee und Ashby erkannten mehrere Präkonzepte, die sich in den Schüler:innen-Äußerungen zeigten. Hierzu gehört bspw. die Vorstellung von technologischem und wissenschaftlichem Fortschritt und der daraus resultierenden Annahme, dass die Vergangenheit in technischer Hinsicht als defizitär bezeichnet werden kann.[564] Der wissenschaftliche Fortschritt führe dazu, dass Menschen gegenwärtiger Gesellschaften mehr wissen und mehr verstehen als Akteur:innen früherer Epochen.[565] Zudem würden Menschen heutzutage rationaler denken und handeln als in der Vergangenheit.[566] Das Ergebnis, dass Schüler:innen zu Präsentismus neigen und die Menschen der Vergangenheit als weniger intelligent, weniger rational oder amoralisch beurteilen als Menschen ihrer Gegenwart, wurde in mehreren Studien bestätigt.[567]

2009 replizierten Anna Berti et al. die Studie von Lee und Ashby aus dem Jahr 2001 mithilfe eines Samples von 150 Schüler:innen im Alter von acht bis 25 Jahren und nahmen nur marginale Veränderungen am Studiendesign vor. Die zugrundeliegende Annahme war, dass Lee und Ashby den Lernenden zu wenige Ansatzpunkte und Hintergrundinformationen zur Verfügung gestellt hatten, um bspw. das mittelalterliche Gottesurteil angemessen deuten und verstehen zu können. Sie ergänzten das Arbeitsmaterial um weitere Kontextinformationen.[568] Die mittelalterliche Praxis des Ordals konnte in allen Altersgruppen durch diese zusätzlichen Informationen besser erklärt werden. Alles in Allem führten die Schüler:innen weniger Argumente ins Feld, die Ausdruck einer gegenwartsfixierten Perspektive waren.[569] Das Alter wurde als Prädikator für gelungene Erklärungsansätze bestätigt.[570] Berti und Baldin führten die gegenwartsfixierten Perspektiven der Lernenden im Alter von 12-13 Jahren, z.B. deren Beurteilung des

---

563 Dies., Empathy, Perspektive Taking, and Rational Understanding, 43f.

564 Ebd., S. 44 Lee und Ashby differenzierten fünf Stufen im Hinblick auf die Elaboriertheit der Fähigkeit der SuS zur Perspektivübernahme: „(1) 'divi' past—students retain presentist notions of superiority in the present; (2) generalized stereotypes—students resort to using conventional or stereotypical generalizations to explain specific actions; (3) everyday empathy—students engage in empathy, but in a contemporary sense without consideration for historical context; (4) restricted historical empathy—students empathize with historical figures within historical context but are unable to transfer that understanding to other situations; and (5) contextual historical empathy—students are able to contextualize historical actions within their specific context as well as relate their understanding to other events in the past and in the present.“ (Lee/Ashby, Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14)

565 Lee/Ashby, Empathy, Perspektive Taking, and Rational Understanding, S. 44.

566 Ebd.

567 Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education; Perikleous, 'Because they believed'; Lee/Ashby, Empathy, Perspektive Taking, and Rational Understanding; Ashby/Lee, Children's concepts of empathy and understanding in historiy.

568 Berti u.a., Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided, S. 281.

569 Ebd., S. 282.

570 Es ist festzuhalten, dass die Passage zur Religion aus dem Studiendesign von Lee und Ashby nicht verändert wurde. (ebd., S. 284)

Mittelalters als „dunkles und rückständiges Zeitalter“, vor allem auf die Prägung durch entsprechende Schulbuchnarrationen zurück.[571] Darüber hinaus bestätigte die Studie von Berti und Baldin, dass vor allem auch jüngere Schüler:innen dazu tendieren, historischen Wandel dadurch zu erklären, dass Menschen heutzutage durch den fortschreitenden „Zivilisationsprozess“ kognitiv leistungsfähiger wären.[572] Das Ziel der quantitativen Studie von von Borries, Angvik und ihrem Team war es, die geschichtlichen Vorstellungen und politischen Einstellungen von Jugendlichen aus Deutschland und 30 weiteren Ländern zu beleuchten. Sie zeichneten vom Geschichtsbewusstsein der europäischen Jugendlichen ein drastisches Bild. Mangelhaftes Historizitätsbewusstsein äußere sich in der Unfähigkeit der Schüler:innen, verschiedene Zeitebenen zu unterscheiden, eine Beobachtung, die auch Studienergebnisse Jörn Rüsens et al. nahelegten[573]. Stattdessen sei das Geschichtsbewusstsein der Jugendlichen durch Anachronismen und Präsentismus geprägt.[574] Die Schüler:innen würden die Vergangenheit in moralischer Hinsicht an der Gegenwart messen und seien „zu ‚Fremdverstehen‘ nicht bereit und/oder nicht in der Lage“[575]. Die Frage nach den Gründen blieb unbeantwortet, zumeist wurde aber das Unvermögen den Lernenden selbst zugeschrieben. Die Möglichkeit, dass es an passenden Instruktionsformen oder adäquatem Lehrer:innenhandeln mangeln könnte, blieb unbeachtet.[576] Erst einige Jahre später zog von Borries die Omnipräsenz des Schulbuchs als einen möglichen Grund in Erwägung. Eintöniger Schulbuchunterricht, dessen Themen nicht mehr „identitätsrelevant“ seien, habe zur Folge, dass „die Empfindungen (oder auch Affekte) […] sehr schwach“ ausfallen und die Schüler:innen kaum Empathieversuche zeigen würden.[577] Stattdessen sei ein „Konventionserwerb“ – eine Übernahme der „gesellschaftlichen Redeweise“ – festzustellen, der die Fähigkeiten zu selbständigem Urteilen und Fremdverstehen sowie den „selbständige[n], souveräne[n] und abwägende[n] Umgang mit Historie“ aushebeln würde.[578] Von Borries schlug vor, das Schulbuch um Arbeitsblätter und aktivierende Methoden wie Rollenspiele zu ergänzen, um diesem Umstand entgegenzuwirken.[579]

---

[571] Berti u.a., Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided, S. 284.
[572] Ebd.
[573] Jörn Rüsen et al. führten im Jahr 1988 eine Studie zum Geschichtsinteresse von Abiturient:innen im Ruhrgebiet durch, die es erlaubte, Aussagen über die „Tiefendimensionen“ des historischen Bewusstseins zu tätigen. Rüsen et al. stellten fest, dass aufgrund exemplarischer Erzählmodi das Historizitätsbewusstsein der Abiturient:innen nicht hinlänglich entwickelt sei und es somit an Empathiefähigkeit mangele. (Rüsen u.a., Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von Abiturienten im Ruhrgebiet)
[574] Borries, Moralische Aneignung und emotionale Identifikation im Geschichtsunterricht, S. 273.
[575] Ebd.
[576] Dehne, "Mit eigenen Augen sehen" oder "Mit den Augen des anderen sehen"?, S. 123.
[577] Borries, Moralische Aneignung und emotionale Identifikation im Geschichtsunterricht, S. 281.
[578] Ebd., 273f.
[579] Ebd., S. 292.

3.1.2. Lernmedien

Da historisch-perspektivisches Lernen größtenteils materialgebunden und evidenzbasiert erfolgt, liegt es nahe, die Eignung unterschiedlicher Medien[580] empirisch zu beforschen. Anne Yeager und Frans Doppen verglichen 2000 in einem *Mixed-Methods*-Ansatz die Fähigkeit zu *Historical Empathy* bei acht Schüler:innen, nachdem die eine Hälfte mit Material aus dem Schulbuch und die andere Hälfte mit einem multiperspektivischen Quellenkonvolut gearbeitet hatte. Sie werteten die mündlichen und schriftlichen Lernprodukte aus. Inhaltlich lag der Fokus auf Harry Trumans Entscheidung 1945, Atombomben über Nagasaki und Hiroshima abwerfen zu lassen. Das Ergebnis war, dass die Schulbuch-Gruppe die Argumentation des Lehrmediums unhinterfragt übernahm. Die Lerngruppe mit den multiperspektivisch angelegten Quellenmaterialien konnte Handlungsalternativen Trumans multikausal, komplex und kontrovers diskutieren.[581] Yeager und Doppen vertieften ihre explorative Studie mithilfe eines angepassten Studiendesigns und eines größeren Samples von 88 Schüler:innen. Nach einem Prätest zum Vorwissen der Lernenden, wurden in Kleingruppen multiperspektivische Materialien (Schulbuchtexte, Filmmaterial und weiteres schriftliches Quellenmaterial) anhand eines Leitfragenkatalogs bearbeitet. Letzterer zielte auf die Quellenkritik und die Perspektivität der jeweiligen Quellen ab. Geplantes Lernprodukt war eine Museumstafel, auf der von den Schüler:innen die zentralen Ergebnisse zusammengefasst werden sollten. Zum Abschluss der Lerneinheit schrieben die Proband:innen zudem einen Reflexions-Essay zum Gelernten. Eine Woche nach der Erhebung erfolgte ein Posttest, in dem wie im Prätest das Fachwissen[582] abgefragt wurde. Zudem wurden die Lernenden dazu aufgefordert, die Thematik hinsichtlich ihrer Relevanz zu bewerten. Der Posttest zeigte, dass das Fachwissen und vor allem das Wissen um die verschiedenen Gründe für die Entscheidung, die Atombomben abzuwerfen, deutlich angestiegen war. Dies wirkte sich positiv auf die Urteilskompetenz aus, denn die Lernenden konnten eine differenzierte persönliche Bewertung der Entscheidung vornehmen.[583]

Zu einem ambivalenten Ergebnis kamen Darren Bryant und Penney Clark mit Blick auf die Nützlichkeit filmischer Adaptionen von Geschichte für die Förderung historisch-perspektivischen Lernens. Hierfür untersuchten sie in ihrer Studie von 2006 die Serie „Canada: A People's History", welche die Geschichte der indigenen Bevölkerungsgruppen Kanadas filmisch inszeniert und regelmäßig Anwendung im kanadischen Geschichtsunterricht findet. Ihre Analyse ergab, dass die Serie insbesondere das emotionale

[580] Unter Medien werden hier in Anlehnung an Thomas Must „Träger von Informationen über vergangene Zeiten" verstanden, die „in einem didaktischen Kontext" verwendet werden. Hierunter werden also „Texte", „Bilder", aber auch „Gegenstände" und „Orte wie Gedenkstätten und Gebäude" subsummiert. (Must, Medien historischen Lernens, S. 98)

[581] Yeager/Doppen, Teaching and Learning Multiple Perspectives on the Use of the Atomic Bomb, 100f.

[582] Klassischerweise wird Wissen in vier unterschiedliche Formen untergliedert: Faktenwissen, konzeptionelles Wissen, prozedurales Wissen und metakognitives Wissen. (Vgl. Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, S. 92) Das Fachwissen in Yeager und Doppens Studie entspricht dem Faktenwissen.

[583] Yeager/Doppen, Teaching and Learning Multiple Perspectives on the Use of the Atomic Bomb, 208f.

Empathieempfinden („*emotive empathy*“) der Schüler:innen ansprach, während die kognitiven Komponenten („*historical empathy*“) vernachlässigt wurden. Sie schlussfolgerten daraus, dass Serien dieser Art nur unter bestimmten Bedingungen für den Geschichtsunterricht geeignet seien. Ihr Einsatz müsste mit ausreichend authentischem Quellenmaterial sowie adäquaten, methodisch-reflektierten Umgangsweisen der Lehrkraft kombiniert werden.[584] Im Bereich digitaler Medien zeigten auch Karen Schriers, James Diamonds und David Langendoens, dass Videospiele die affektive Komponente von *Historical Empathy*, die sie als eine zentrale Größe von Demokratiekompetenz definieren, bei den Lernenden geschult würde. Anhand des Lernspiels „Mission US: For Crown or Colony“, das im Rahmen des Forschungsprojekts entwickelt wurde, zeigten die Autor:innen, dass die Schüler:innen (n=123, 12 bis 13 Jahre) ein vertieftes Verständnis von den Motiven der historischen Charaktere erlangten, die Perspektiven besser erklären konnten und Emotionen gegenüber den historischen Charakteren aufbauten.[585] Es zeigte sich jedoch auch, dass sich die Lernenden durch die dramatisierende Erzählweise innerhalb des Computerspiels mit den Charakteren (über-)identifizierten oder auch ihre eigenen Erfahrungen aus der Gegenwart unbedacht auf die Vergangenheit übertrugen, um Handlungs- und Denkweisen zu erklären.[586]

Geerte Savenije und Pieter de Bruijn erforschten 2017 anhand einer *Case Study* das historisch-perspektivische Lernen von Schüler:innen an außerschulischen Lernorten am Beispiel einer Ausstellung zu Kindern im Zweiten Weltkrieg des „Museon“ in Den Haag. Sie legten hierbei den Fokus auf das Zusammenspiel aus emotionaler Beteiligung der Lernenden und ihrer Fähigkeit, die im Museum aufgegriffenen historischen Ereignisse und Akteure in ihre historischen Kontexte einzuordnen. Die Studie ergab, dass die im Museum angebotene Lerneinheit zur Ausstellung durch authentische Artefakte (Objekte, Bildquellen, Filmclips etc.), personalisierte Erzählweisen (biographische Zugriffe in Ich-Perspektive, *Oral History* Interviews etc.) sowie multiperspektivische Zugänge, Lebenswelt- und Gegenwartsbezüge Jugendliche emotional ansprach und dazu beitrug, die Relevanz des historischen Themas für die Lernenden zu steigern. Gleichsam wurde die emotionale Beteiligung der Schüler:innen durch den institutionellen Charakter und die vorgegebenen Narrative in der Museumsausstellung teilweise gehemmt.[587]

Dass die Lernenden in der Studie Savenijes und de Bruijns vor allem deshalb die historischen Akteur:innen gut verstehen konnten, weil es sich um die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen handelte, zeigt, dass auch die inhaltliche Beschaffenheit der Materialien eine zentrale Rolle spielt.[588] William Cole zeigte im Rahmen seines Dissertationsvorhabens anhand einer quasi-experimentellen, *Mixed-Methods Case Study*, dass insbesondere konstruierte Szenarien bestehend aus historischen Perspektiven, die gleichzeitig moralische Dilemmata aufgreifen, eine deutliche Steigerung der Anzahl und in Teilen auch

---

[584] Bryant/Clark, Historical Empathy and "Canada: A People's History", S. 1059.
[585] Schrier u.a., Using Mission US, 267f.
[586] Ebd., S. 271 Schierer et al. schlussfolgerten, dass das Videospiel neutraler gestaltet werden müsste, um so Überidentifikation und Präsentismus zu vermeiden.
[587] Savenije/Bruijn, Historical empathy in a museum, 841f.
[588] Ebd.

der Qualität von Wortbeiträgen der Schüler:innen in vertiefenden Diskussionen bedingten. Zudem steigerten diese Perspektiven-Szenarien auch die Zahl der jeweils beteiligten Schüler:innen sowie die Dauer der Diskussion im Vergleich zu „klassischen" Diskussionen. Cole führte dies auf die „emotional connection" der Lernenden zu den Figuren in den Szenarien zurück.[589] Die Vorteilhaftigkeit historischer Fiktionen im Vergleich zur Schulbucharbeit für historisch-perspektivisches Lernen wurde auch von Linda Levstik und Keith Barton erforscht. Sie zeigten, dass narrative Berichte die Vorstellungskraft im Grundschulalter ansprachen, den Analysen moralisches Gewicht gaben, das Interesse und die Urteilsfindung beförderten.[590] Die Arbeit mit dem Material hatte jedoch auch zur Folge, dass die Schüler:innen die Authentizität der narrativen Texte nicht hinterfragten, sie Tatsachen und Fiktion nicht auseinanderhalten konnten und ihre emotionalen Reaktionen starken Einfluss auf die Urteilsbildung nahmen. Damit bestätigten Barton und Levstik die Studienergebnisse von Bruce VanSledright und Jere Brophy, die in einer Studie gezeigt hatten, dass bei der Arbeit mit historischen Fiktionen einerseits die Imagination angeregt wurde, sich aber andererseits auch naive, unkritische Interpretationen in den Äußerungen der Schüler:innen zeigten.[591] Auch Jared Collette untersuchte den Einfluss verschiedener Textgattungen (Quellenkonvolute vs. fiktive, historische Narrationen) auf die Fähigkeit zu *Historical Perspective Taking*, die *Theory of Mind* und *Empathic Concern* von Lernenden (n= 212, 13 bis 14-Jährige). Es wurden keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den zwei Versuchsgruppen festgestellt.[592] Alles in allem deuten mehrere Studien darauf hin, dass insbesondere ein breites Spektrum unterschiedlicher Quellengattungen (Briefe, Tagebucheinträge, etc.) Schüler:innen dabei unterstützen, Perspektiven von historischen Akteur:innen deuten zu können.[593]

3.1.3. Kooperations- und Sozialformen

Auch unterschiedliche Kommunikations- (Diskussion, Gruppenarbeit etc.) und Kooperationsformen[594] (Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit) wurden in Studien erforscht. Jill Jensen stellte 2008 in ihrer qualitativ angelegte *Action Research* Fallstudie fest, dass vor allem die interaktiven Momente in den Diskussionen Aufschluss über das Perspektivenverstehen der Schüler:innen gaben, während von Lernenden

[589] Cole, The Effects of a Historical Perspective Taking Scenario Activity on Classroom Discussion, S. 111–113.
[590] Levstik/Barton, Doing history; Barton/Levstik, "Back When God Was Around and Everything": Elementary Children's Understanding of Historical Time; Levstik/Barton, "They still use some of their past".
[591] VanSledright/Brophy, Storytelling, Imagination, and Fanciful Elaboration in Children's Historical Reconstructions.
[592] Collette, Empathy in the Middle-School History Classroom.
[593] Nilsen, Navigating Windows Into Past Human Minds; Brooks, Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom; Endacott, Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy; Brooks, Displaying Historical Empathy; Doppen, Teaching and Learning Multiple Perspectives: The Atomic Bomb.
[594] Vgl. Mayer u.a., Einführung, S. 9–11.

vorbereitete Reden wenig Erkenntnisse hierüber lieferten.[595] Insbesondere die Einsicht in Multiperspektivität konnte durch das diskursive Unterrichtsarrangement bei den Lernenden gefördert werden.[596] Auch Jada Kohlmeier beobachtete im Rahmen einer explorativen Studie (n=10), dass historisch-perspektivisches Lernen geschult wird, wenn Schüler:innen über einen längeren Zeitraum hinweg immer wieder über Diskussionen in den Austausch kommen und ihre Analysen mithilfe von Quellenmaterial verteidigen müssen. Die Lernenden verstanden die grundsätzliche Verschiedenheit der Vergangenheit zur Gegenwart, differenzierten zwischen verschiedenen Perspektiven in der Vergangenheit, erkannten ihre Präkonzepte und Vorurteile und begründeten ihre Interpretationen empirisch durch entsprechende Quellenzitate.[597] Die angeleitete sokratischen Diskussion und der kontroverse Meinungsaustausch innerhalb der Gruppe sensibilisierte die Lernenden für die Perspektivengebundenheit von Quellen und den Einfluss, den dies auf ihre persönliche Interpretation hatte.[598]

Recht naheliegend im Zusammenhang mit historisch-perspektivischem Lernen erscheint die potenzielle Förderung durch handlungsorientierte Simulationsmethoden, weshalb Letztere in verschiedenen Studien untersucht wurden.[599] 2015 führten Rantala et al. in einer *Mixed-Methods*-Studie eine Simulation an finnischen weiterführenden Schulen durch. Sie erhoben die Fähigkeit zu *Historical Empathy* anhand von Essays, Interviews und Fragebögen und evaluierten diese mithilfe eines von Ashby und Lee entwickelten Progressionsmodells. Sechs von 22 Schüler:innen erreichten das komplexeste Level, was die Forscher:innen auf unzureichendes Wissen über die historischen Persönlichkeiten und Lampenfieber zurückzuführten.[600]

Darüber hinaus wurden die Vor- und Nachteile verschiedener Schreibaufgaben untersucht. Mehrere Studien zeigen positive Lerneffekte bei Aufgaben, die Schüler:innen dazu auffordern, sich aus der Ich-Perspektive eines konkreten, historischen Akteurs zu einem Sachverhalt zu positionieren.[601] Schüler:innen sind der Auffassung, dass sie durch Aufgabenstellungen dieser Art besser lernen[602], finden Gefallen an kreativen Schreibaufgaben dieser Art und die Geschichte scheint an Bedeutung für sie zu gewinnen.[603] Zugleich empfinden Lernende derartige Aufgabentypen als weniger schwierig. Lehrkräften hingegen stufen das Verfassen von Narrationen aus der Ich-Perspektive als deutlich komplexer ein als das

---

[595] Jensen untersuchte eine Lerngruppe mit der Methode der *Action Research*, die mit einer kleinen, nicht repräsentativen Stichprobe auskommt. Aufgrund dieser Limitierung sind die Ergebnisse nicht generalisierbar. (Jensen, Developing Historical Empathy through Debate, S. 59)

[596] Ebd., S. 61.

[597] Kohlmeier, “Couldn't she just leave?”, S. 51.

[598] Ebd., S. 52.

[599] D'Adamo/Fallace, The Multigenre Research Project; Endacott, Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy; Brooks, Displaying Historical Empathy; Colby, Energizing the History Classroom; Jensen, Developing Historical Empathy through Debate; Downey, Doing History in a fifth-grade Classroom.

[600] Rantala u.a., Stepping into other people’s shoes proves to be a difficult task for high school students, S. 341.

[601] Vgl. Leur u.a., ‘I Saw Angry People and Broken Statues’; Yilmaz, Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools.

[602] Vgl. Leur u.a., 'Just imagine…'; Cole, The Effects of a Historical Perspective Taking Scenario Activity on Classroom Discussion.

[603] Yeager/Doppen, Teaching and Learning Multiple Perspectives on the Use of the Atomic Bomb, S. 111.

Verfassen von Narrationen in der dritten Person.[604] Für hohe Anforderungen beim Verfassen von Narrationen aus der Ich-Perspektive sprechen empirische Ergebnisse Sarah Brooks. Sie analysierte 2008 von Schüler:innen verfasste Essays, von denen ein Teil in der Ich-Perspektive und ein Teil in der dritten Person formuliert waren. Erstere waren deutlich komplexer als Letztere, da in diesen mehrere Dimensionen von *Historical Empathy* in einem „inferential thinking"[605] verbunden wurden (Gefühle, Motive, Handlungen der historischen Persönlichkeiten). Gleichsam wurde deutlich, dass in den Lernprodukten aus der Ich-Perspektive weniger Bezug auf den historischen Kontext genommen wurde und die Lernenden teilweise Gefühle beschrieben, die aus dem zugrundeliegenden Quellenmaterial nicht eindeutig hervorgingen. Die Essays, die in der dritten Person verfasst waren, waren akkurater und plausibler.[606] Eine Studie von Matthew Downey zeigt demgegenüber, dass in Narrationen aus der dritten Person die (Denk-)Operationen Verstehen und Erklären stärker miteinander verknüpft sind und auch mehrere Perspektiven gleichzeitig gegeneinander abgewogen werden können.[607]

Der Frage, inwiefern das Genre des Lernprodukts einen Einfluss auf historisch-perspektivisches Lernen haben kann, gingen auch Lindsay D'Adamo und Thomas Fallace 2011 in einer *Action-Research*-Studie nach. Hierfür arbeiteten sie mit Grundschüler:innen in einem *Multigenre*-Projekt, bei dem die Lernenden zu einem spezifischen Thema recherchieren und dieses in Form verschiedener schriftlicher Genres (z.B. Briefe, Tagebucheinträge, Interviews, Gedichte, Zeitleisten, Karikaturen oder Todesanzeigen) darstellen sollten. Jedes Genre war an eine spezifische Perspektive gebunden, sodass am Ende insgesamt ein multiperspektivisches Lernprodukt entstand.[608] D'Adamos und Fallaces Auswertung ergab, dass sich das *Multigenre*-Projekt grundsätzlich eignet, um historisch-perspektivisches Lernen und insbesondere die Einsicht in das Prinzip der Multiperspektivität auch schon bei Grundschulkindern zu fördern. Insbesondere die Narrationen, die aus der Ich-Perspektive geschrieben waren (z.B. Tagebucheinträge, Briefe und Gedichte), zeugten von einem hohen Grad an Perspektivenverstehen. Demgegenüber vermischten die Lernenden bei Kurzgeschichten und Zeitungsartikeln vermehrt die Zeitebenen und argumentierten anachronistisch.[609] Die Studienergebnisse Bodo von Borries et al. legen nahe, dass insbesondere der thematische Zuschnitt einen Einfluss auf die Adäquatheit von Schreibaufgaben aus der Ich-Perspektive hat. Sowohl Schüler:innen als auch Lehramtsstudierenden fiel das Hineinversetzen in die Perspektive eines friesischen Jugendlichen, der Stellung zum Todschlag des Bischofs Bonifatius 754 beziehen sollte, trotz umfangreicher Materialgrundlage schwer. Von Borries führte dies darauf zurück, dass den Jugendlichen das Thema „fern, fremd und gleichgültig"[610] sei.

---

[604] Alvarez, Students play the notables.
[605] Brooks, Displaying Historical Empathy, S. 136.
[606] Ebd., S. 145.
[607] Downey, Doing History in a fifth-grade Classroom, S. 29.
[608] D'Adamo/Fallace, The Multigenre Research Project, S. 76.
[609] Ebd., 84f.
[610] Borries u.a., Reflexiver Umgang mit Geschichts-Schulbüchern? Befunde einer Befragung von Lehrern, Schülern und Studierenden 2002, S. 127.

3.1.4. Voraussetzungen

Ein weiteres Anliegen der Forschung war und ist es zu klären, welche Voraussetzungen Lernende mitbringen müssen und/oder welche Voraussetzungen durch die Lehrkraft geschaffen werden müssen, damit historisch-perspektivisches Lernen gelingen kann. So ist mittlerweile gut belegt, dass historisches (Kontext-)Wissen und ausreichend Zeit, dieses bei den Lernenden anzubahnen, für gelungenes historisch-perspektivisches Lernen von zentraler Bedeutung sind.[611] Studienergebnisse von Huijgen et al. zufolge führt historisches (Kontext-)Wissen zur Vermeidung gegenwartsfixierter Perspektiven. War dieses nur unzureichend vorhanden, wichen die Schüler:innen (n=143, 15- bis 16-Jährige) vermehrt auf kaum belegte Vermutungen zum emotionalen Erleben der historischen Akteur:innen aus, um deren Verhalten zu erklären.[612] Gleichwohl scheint die Berücksichtigung der Emotionen historischer Akteur:innen das historische Verstehen positiv zu beeinflussen.[613] Die Förderung der „affektive[n] Komponente" von *Historical Empathy* stellt – so Endacott – eine besondere Herausforderung dar, da Schüler:innen seinen Studienergebnissen zufolge dazu neigen, mit den historischen Akteur:innen zu sympathisieren oder ihre persönlichen Ansichten auf diese zu übertragen (*Egocentric Approach*). Sofern aber quellenbasiert auch die emotionalen Voraussetzungen bei historischen Entscheidungsprozessen berücksichtigt werden, kommt es zu einem vertieften Verstehensprozess.[614]

Auch individuelle Dispositionen und die Sozialisation der Schüler:innen haben einen Einfluss auf ihr historisch-perspektivisches Lernen.[615] Hartmann, Hasselhorn und Sauer zeigten 2009, dass die Fähigkeit, historische Perspektiven zu verstehen, „hochsignifikant mit der Kompetenz der sozialen Perspektivübernahme"[616] korrelierte.[617] Zudem spielte – wie bereits erwähnt – seit den Anfängen der Forschungen zu historisch-perspektivischem Lernen stets die Frage nach dem Alter, ab dem es Schüler:innen gelingt historische Perspektiven zu verstehen, eine Rolle. Bereits in den 1990er Jahren wurde die seit den 1970er Jahren in Anlehnung an das piaget'sche Modell der Entwicklungsstufen vorherrschende Annahme widerlegt, dass historisch-perspektivisches Lernen erst ab dem formal-operationalen Niveau,

---

[611] Vgl. Huijgen u.a., Toward Historical Perspective Taking; Endacott/Brooks, An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy; Gehlbach, Making Social Studies Social; Hartmann/Hasselhorn, Historical perspective taking; Kohlmeier, "Couldn't she just leave?"; VanSledright, From empathetic regard to self-understanding; Yeager/Doppen, Teaching and Learning Multiple Perspectives on the Use of the Atomic Bomb; Downey, Doing History in a fifth-grade Classroom.

[612] Huijgen u.a., Toward Historical Perspective Taking, S. 132.

[613] Ebd. Hier decken sich die Ergebnisse von Huijgen et al. mit jenen von Brooks. Vgl. Brooks, Displaying Historical Empathy.

[614] Endacott, Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy, S. 32.

[615] Der Einfluss sozioökonomischer und soziokultureller Faktoren auf die Fähigkeit historische Perspektiven zu verstehen, wurde noch nicht konkret beforscht. Jedoch wird die Sozialisation der Proband:innen in einigen Studien als Erklärungsansatz herangezogen, ohne dass eine Kausalität hergestellt werden könnte. Bspw. berücksichtigten Berti et al. die Deutung des mittelalterlichen „Gottesurteils" im italienischen Kontext unter Berücksichtigung der Tatsache, dass der katholische Glaube in Italien eine größere Rolle spielt als in Großbritannien, wo die Studie, die sie replizierten, durchgeführt worden war. Vgl. Berti u.a., Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided.

[616] Hartmann u.a., Perspektivenübernahme als Kompetenz für den Geschichtsunterricht, S. 330.

[617] Diesen Zusammenhang ist auch durch eine Studie von Hunter Gehlbach belegt. (Gehlbach, Social Perspective Taking, 49f)

also der weiterführenden Schule, möglich sei.[618] Bereits im Grundschulalter sind Studien Jochen Huhns et al. zufolge Lernende dazu fähig, die Vergangenheit von der Gegenwart zu trennen und ihre Argumentation daraufhin zu überprüfen, ob sie sich am Material nachweisen lässt.[619] Die Grundschüler:innen in Huhns et al. Studie zeigten ein spontanes Interesse für das „Erleben anderer Menschen" und waren dabei vor allem an „handfesten Sachen" interessiert.[620] In Zeichnungen der Lernenden, die zur unmittelbaren Nachkriegszeit ab 1945 angefertigt wurden, zeigte sich, dass die durch die Nachkriegsnot entstehenden Sorgen der Menschen (z.B. durch unzureichende Nahrung, zerbombte Häuser, Fluchterfahrungen etc.), deren Denken und Handeln abgebildet waren.[621] Unbestritten ist, dass es Entwicklungsstufen gibt und mit fortschreitendem Alter Schüler:innen dann bspw. auch stärker überindividuelle Norm- und Wertvorstellungen sowie politische Zusammenhänge berücksichtigen und über die Möglichkeiten und Grenzen geschichtswissenschaftlicher Erkenntnis und die (eigene) Perspektivengebundenheit reflektieren.[622]

3.2. Professionelle Kompetenz und Überzeugungen im Verlauf des Professionalisierungsprozesses

Wie bereits erwähnt hat die Forschung zu (einzelnen Facetten) der professionellen Kompetenz in und außerhalb Deutschlands innerhalb der letzten Dekade zugenommen. Martin Nitsche diagnostizierte im Jahr 2021, nachdem er den empirischen Forschungsstand ausgewertet hatte, gar eine „Blütezeit"[623] der geschichtsdidaktischen Professionsforschung. Seine Auswertung förderte die Vielfalt unterschiedlicher methodischer Zugriffe zu Tage.[624] Im Rahmen von verschiedenen didaktischen „Großprojekten" wurde an reliablen und validen Messinstrumenten zur quantitativen Erfassung professioneller Kompetenz(-facetten) gearbeitet.[625] Eine Hürde im Bereich der *Beliefs*-Forschung ist, dass Überzeugungen nur schwer und stets indirekt zugänglich sind. Ein Teil der *Beliefs* ist für die Lehrkräfte so stark „in das subjektive Geflecht situationsspezifischer Kognitionen und damit in die automatisierten, alltäglichen Deutungs- und Handlungsroutinen verwoben"[626], dass sie nicht reflektiert werden. Im folgenden Überblick zu dem empirischen Stand der Forschung finden vor allem geschichtsdidaktische Studien aus dem Bereich der

[618] Huijgen u.a., Testing elementary and secondary school students' ability to perform historical perspective taking; VanSledright, From empathetic regard to self-understanding; Foster/Yeager, "You've got to put together the pieces"; Brophy/VanSledright, Teaching and learning history in elementary schools; Barton, "I Just Kinda Know": Elementary Students' Ideas about Historical Evidence; Knight, A Study of Children's Understanding of People in the Past.
[619] Huhn, Theoretische Grundlagen, S. 35.
[620] Schödel/Huhn, Perspektivität im Unterricht der Grundschule, S. 54.
[621] Ebd., S. 109–117.
[622] Lee u.a., "Just another emperor", S. 243; Dovermann u.a., Vergangenes sehen - Perspektivität im Prozess historischen Lernens.
[623] Nitsche, Ansätze und Methoden der Professionsforschung in Geschichte, S. 29.
[624] Ebd. Vgl. ebenso Sauer, Kompetenzen für Geschichtslehrer.
[625] Heuer u.a., Geschichtslehrerkompetenz? Wissen und Können geschichtsdidaktisch.
[626] Reusser/Pauli, Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, S. 646.

Beliefs- und Professionalisierungsforschung Beachtung, da diese zur Beantwortung der Forschungsfragen von besonderem Interesse sind.[627] Darüber hinaus sind jedoch auch Studien zu weiteren Konstruktfacetten professioneller Kompetenz wie dem Professionswissen von Interesse, da wie in Kapitel 2.2. dargelegt, die Überzeugungen eng mit diesem zusammenhängen und somit ein Interdependenzverhältnis anzunehmen ist, das bei der Analyse berücksichtigt werden soll.

3.2.1. Lehr- und lernbezogene sowie geschichtstheoretische Überzeugungen

Ein Meilenstein mit Blick auf die Erforschung geschichtsdidaktischer und -theoretischer *Beliefs* angehender und erfahrener Lehrpersonen stellt die 2019 publizierte *Mixed-Methods*-Studie Martin Nitsches dar. Er entwickelte zwei Erhebungsinstrumente den „Epistemological Beliefs Questionnaire in History (EBQH)" und den „Teaching and Learning Beliefs Questionnaire in History (TLBQH)", die sich für quantitative Forschungsdesigns eignen. Durch ersteren wies er in den geschichtstheoretischen *Beliefs* von 177 (angehenden) Deutschschweizer Geschichtslehrpersonen positivistische, skeptizistische und narrativ-konstruktivistische Konstrukte nach. Durch Letzteren bestätigte er sein Modell geschichtsdidaktischer Überzeugungen, das (wie weiter oben beschrieben) aus den Facetten „Transmission", „Individueller Konstruktivismus" und „Sozialer Konstruktivismus" bestand.[628] Zudem stellte Nitsche Effekte verschiedener internaler und kontextueller Faktoren fest. So hatte die Anzahl besuchter geschichtsdidaktischer Lehrveranstaltungen einen Effekt auf die geschichtsdidaktischen *Beliefs*, wobei vor allem transmissive Überzeugungen zunahmen. Auch die Anzahl geschichtswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen stand im Zusammenhang mit den geschichtstheoretischen *Beliefs*, wobei sowohl positivistische als auch narrativ-konstruktivistische Positionen zunahmen.[629] Männliche Befragte stimmten skeptizistischen geschichtstheoretischen *Beliefs* tendenziell stärker und individuell- und soziokonstruktivistischen weniger stark zu als weibliche[630], was mit Ergebnissen Weißenos et al. übereinstimmt.[631] In den qualitativen *Stimulated-Recall*-Interviews, die Nitsche mit 12 bzw. vertiefend mit zwei erfahrenen Lehrkräften durchführte, fand er heraus, dass die Anwendung von geschichtsdidaktischen und geschichtstheoretischen *Beliefs* in der Praxis von weiteren Überzeugungen bspw. zu geeigneten Sozialformen oder Medien sowie „unterrichtsmethodischen Kenntnissen" abhängt.[632]

---

[627] Für einen umfassenden Überblick zum aktuellen Stand der Forschung zur professionellen Kompetenz von Geschichtslehrpersonen siehe die Ausführungen von Martin Nitsche. (Nitsche, Ansätze und Methoden der Professionsforschung in Geschichte) Für einen Überblick zu den Forschungen zu Überzeugungen und Wertehaltungen von Lehrkräften siehe Katharina Litten. (Litten, Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht?) Für den internationalen Forschungsstand zur Professionalisierung im Lehrberuf vgl. van Hover/Hicks, History Teacher Preparation and Professional Development.

[628] Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, 275f Dass transmissive zugunsten konstruktivistischer Überzeugungen im Verlauf der ersten Phase der Lehrer:innenbildung tendenziell zunehmen, legen weitere Studien nahe. (Vgl. Schlichter, Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen, 84f)

[629] Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 281.

[630] Ebd., S. 279.

[631] Weißeno u.a., Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/-innen, 74f.

[632] Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 268–273.

Nitsche erarbeitete seine geschichtstheoretischen *Beliefs*-Typen basierend auf den vielfach rezipierten Vorarbeiten von Maggioni et al., die die epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften in *Copier*, *Borrower* und *Criterialist* unterschieden. Anders als Nitsche, verstanden Maggioni et al. diese drei Typen, welche sich insbesondere im Reflexionsgrad unterschieden, als Entwicklungsstufen im Verlauf des Professionalisierungsprozesses. 2009 legten Maggioni et al. den „Beliefs about Learning and Teaching History Questionnaire (BLTHQ)" vor[633], welcher im Anschluss von den Forscher:innen weiterentwickelt wurde.[634] Während Geschichtslehrpersonen mit *Copier Stance*, Vergangenheit und Geschichte nicht unterscheiden können, sind Lehrpersonen mit *Borrower Stance* der Überzeugung, dass Quellen perspektivisch und durch die Anschauungen ihrer Verfasser:innen verzerrt sind. Es fehlt die Einsicht in das methodische Arbeiten von Historiker:innen, wodurch jedwedes historische Wissen relativ wird. Auf der Ebene der *Criterialist Stance* werden demgegenüber methodische Erkenntnisverfahren als Möglichkeit gesehen, intersubjektiv nachvollziehbare Erkenntnisse zu generieren. Anhand von zwei Interventionsstudien zeigten Maggioni et al. (2004) sowie Bruce VanSledright und Kimberley Reddy (2014), dass sich epistemologische Überzeugungen von Studierenden und Lehrkräften im Laufe der Ausbildung verändern können, diese jedoch nicht zwingenderweise in Richtung des *Criterialist Stance* ausfallen.[635] Zudem zeugten die Ergebnisse Maggionis von „epistemic inconsistencies", da Lehrpersonen teilweise Aussagen tätigten, die auf unterschiedliche *Epistemic Stances* hindeuteten.[636] Dass angehende und ausgebildete Lehrkräfte (situations- und untersuchungsgegenstandsabhängig) teilweise widersprüchliche epistemologische Überzeugungen aufweisen, wurde mittlerweile anhand mehrerer Forschungsarbeiten in unterschiedlichen Fächern nachgewiesen.[637] Bjorn Wasnik et al., die 48 niederländische angehende Lehrkräfte zu ihren epistemologischen Überzeugungen befragten und dort überwiegend konstruktivistische Ziele diagnostizierten, bezeichneten dies als „epistemic switching"[638]. Die Autor:innen führten das Phänomen auf die Zwischenposition von angehenden Lehrkräften zwischen Fachwissenschaft und schulischen Anforderungen zurück, eine These, die auch Maggioni et al. aufstellten.[639] Weißeno et al. stellten bei Referendar:innen[640] und Lehrer:innen[641] im Fach Politik fest, dass diese zwar konstruktivistische Überzeugungen präferierten, jedoch transmissive auch akzeptierten.[642] Mit Blick auf epistemologische

[633] Maggioni u.a., Walking on the Borders.
[634] Maggioni, Studying Epistemic Cognition in the History Classroom, S. 120.
[635] Maggioni u.a., At a crossroads; VanSledright/Reddy, Changing Epistemic Beliefs?
[636] Maggioni, Studying Epistemic Cognition in the History Classroom, S. 292.
[637] Vgl. Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen; Weißeno u.a., Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/-innen.
[638] Wansink u.a., Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education, S. 20 Der Terminus „epistemic switching" wurde auch von Gottlieb und Wineburg verwendet, um das Phänomen zu bezeichnen, dass Proband:innen je nach Untersuchungsgegenstand unterschiedliche epistemologische Überzeugungen zeigen. (Gottlieb/Wineburg, Between Veritas and Communitas)
[639] Maggioni/Parkinson, The Role of Teacher Epistemic Cognition, Epistemic Beliefs, and Calibration in Instruction.
[640] Weißeno u.a., Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/-innen, S. 74.
[641] Weschenfelder, Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften.
[642] Weißeno u.a., Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/-innen, S. 74.

Überzeugungen von Schüler:innen sind die Studienergebnisse widersprüchlich. Einerseits legen Studien nahe, dass deren epistemologische Überzeugungen im Rahmen des schulischen Geschichtsunterrichts kaum ausgebildet werden.[643] Demgegenüber haben Voet/ DeWever und Carina Hartmann gezeigt, dass bereits Studierende zu Beginn des Hochschulstudiums teilweise elaborierte, epistemologische Überzeugungen aufweisen.[644] Und einige Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die Überzeugungen von Lehrkräften auf die Überzeugungen von Lernenden auswirken können.[645]

3.2.2. Zusammenhänge zwischen Kompetenzfacetten

Immer wieder wurden auch die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Facetten der professionellen Kompetenz erforscht, bspw. zwischen epistemologischen Überzeugungen und Überzeugungen zum Lehren und Lernen[646] oder den *Beliefs* und Facetten des Professionswissens. Martell zeigte, dass die Überzeugungen von Lehrpersonen von weiteren Faktoren wie dem fachwissenschaftlichen, historischen Wissen abhängig sind.[647] Darauf deuten auch die Ergebnisse Bernhards und Kühbergers hin, die anhand quantitativer Daten die Einstellungen und Überzeugungen von Lehrpersonen zur Kompetenzorientierung erforschten. Sie stellten fest, dass „fachlich besser ausgebildete Lehrpersonen" sowie Lehrkräfte, die „mehr Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung erteilen", „sich eher mit der fachspezifischen Kompetenzorientierung beschäftigen" und gegenüber dieser eine positive Einstellung aufweisen.[648] Wäschle et al. zeigten, dass die Integration von pädagogischem, fachdidaktischem und Fachwissen Studierenden schwerfällt, wobei sich Letzteres als die einflussreichste Variable „auf die Ausprägung individuellen fachdidaktischen Wissens"[649] erwies. Den positiven Zusammenhang (unterrichtsbezogener) fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Wissensfacetten, hat auch Eva Weschenfelder in einer quantitativen Studie bei Politiklehrkräften nachgewiesen.[650] Zudem zeigte sie, dass die verschiedenen Wissensfacetten mit zunehmender Expertise tendenziell enger miteinander verknüpft sind.[651] Ihre Daten deuten darauf hin, dass solide fachwissenschaftliche Grundlagen, die Teil des Hochschulstudiums sind, „möglicherweise Vorteile für bestimmte Elemente des […] fachdidaktischen Wissens bringen"[652]. Demnach geht „ein hohes fachdidaktisches und fachwissenschaftliches Wissen" bei Gymnasiallehrkräften „immer miteinander einher".[653] Dass das fachdidaktische Wissen und Können ein

[643] Barricelli/Sauer, Empirische Lehr-Lern-Forschung; Spieß, Quellenarbeit im Geschichtsunterricht; Martens, Implizites Wissen und kompetentes Handeln.
[644] Hartmann, Lehrerprofessionalität im geschichtsbezogenen Sachunterricht; Voet/Wever, History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context.
[645] Vgl. Maggioni, Studying Epistemic Cognition in the History Classroom; Hofer, Personal Epistemology Research
[646] Reusser/Pauli, Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, S. 649.
[647] Martell, Learning to teach history as interpretation, S. 22.
[648] Bernhard/Kühberger, Erforschung der Einstellungen von Geschichtslehrpersonen zu fachspezifischer Kompetenzorientierung., S. 155.
[649] Brauch u.a., Studien zur Modellierung und Erfassung geschichtsdidaktischen Wissens künftiger Gymnasial-Lehrkräfte, S. 64.
[650] Weschenfelder, Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften, S. 218.
[651] Ebd., S. 262.
[652] Ebd., S. 263.
[653] Ebd.

wichtiger Einflussfaktor für die Schüler:innenleistung sein könnte, legen Ergebnisse Baumerts et al. nahe.[654] Demgegenüber stellte Nitsche in seiner Triangulationsstudie keine systematischen Zusammenhänge zwischen geschichtstheoretischen und -didaktischen *Beliefs* fest.[655]

Mit Blick auf die Zusammenhänge zwischen den Überzeugungen bzw. Wissensfacetten und dem konkreten Unterrichtshandeln von Lehrpersonen deuten mehrere Befunde darauf hin, dass die epistemologischen Überzeugungen durchaus einen Einfluss darauf haben können, wie Geschichte unterrichtet wird.[656] Darüber hinaus spielen jedoch auch weitere Faktoren wie das pädagogische Wissen und Können sowie die spezifische Unterrichtssituation eine Rolle.[657] Insbesondere im Hinblick auf die Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Geschichte wird zunehmend infrage gestellt, dass diese tatsächlich praxistauglich werden.[658] So zeigten Martell und weitere Forschende, dass die von ihnen beobachteten oder befragten Lehrpersonen zwar konstruktivistische lehr-lernbezogene Überzeugungen aufwiesen, diese (angesichts unterrichtspraktischer Herausforderungen und fehlendem fachdidaktischen Wissen) jedoch nicht umsetzten.[659] Gleiches zeigte Nitsche im Rahmen der Triangulation seiner empirischen Daten durch die qualitativen Interviews.[660]

3.2.3. Veränderungen im Professionalisierungsprozess

Veränderungen der Überzeugungen sowie des Professionswissens durch die erste und zweite Phase der Lehrer:innenausbildung wurden ebenfalls beforscht. Sowohl die Studie von Nitsche als auch jene von Maggioni et al. und VanSledright/Reddy deuten darauf hin, dass sich epistemologische Überzeugungen im Verlauf des Professionalisierungsprozesses verändern, jedoch nicht zwingenderweise elaborierter werden. Demgegenüber fanden Jörgen Wolf und Marcel Mierwald, die ebenfalls die Graduierung von Maggioni et al. zugrunde legten, anhand eines Samples von 282 angehenden, deutschen Geschichtslehrpersonen heraus, dass Studierende im *Master of Education* höhere Zustimmungswerte zum *Criterialist Stance* aufwiesen, als ihre jüngeren Kommiliton:innen im *Bachelor of Arts*.[661] Aus der Beobachtung,

---

[654] Kunter u.a., Professional competence of teachers; Baumert u.a., Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress.

[655] Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, 277f.

[656] Vgl. ausführlich ebd., S. 88–96.

[657] Vgl. Namamba/Rao, Teachers' Beliefs about History and Instructional Approaches.

[658] Spezifisch zur Perspektivität vgl. Kanert, Geschichtslehrerausbildung auf dem Prüfstand, S. 367 Darüber hinaus Waldis u.a., Assessing pre-service history teachers' pedagogical content knowledge with a video survey using open-ended writing assignments and standardized rating items; Litten, Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht?; Voet/Wever, History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context; Nitsche, Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen; Kanert, Geschichtslehrerausbildung auf dem Prüfstand; Henke-Bockschatz/Mehr, Von den Möglichkeiten historischen Verstehens im Unterricht als sozialer Praxis; Thünemann, Ganz, ganz historisch gedacht. Merkmale guten Geschichtsunterrichts aus Lehrerperspektive; Klein, Teaching History in the Netherlands.

[659] Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 289; Litten, Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht?, S. 400; Schröer, Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen, 315f; Kanert, Geschichtslehrerausbildung auf dem Prüfstand, S. 294–298; Martell, Building a Constructivist Practice, S. 110–112.

[660] Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 284.

[661] Mierwald/Wolf, Durch Lehrer/innenbildung zu elaborierten beliefs? Zur Ausprägung der epistemologischen Überzeugungen bei angehenden Geschichtslehrpersonen.

dass die Zustimmung von Referendar:innen zum *Criterialist Stance* tendenziell abnahm, leiteten Mierwald und Wolf ab, dass sich elaborierte epistemologische Überzeugungen vor allem im Laufe des Studiums aufbauen, was sie durch Ergebnisse Carina Hartmanns bestätigt sahen.[662] Zudem zeigte sich erneut, dass „formale Lerngelegenheiten im Laufe des Studiums als wichtige Prädikatoren"[663] für die Entwicklung von Überzeugungen gelten können. Anders als bei Nitsche, der keinen Zusammenhang in dieser Hinsicht feststellen konnte[664], zeigte sich bei Mierwald und Wolf ein Zusammenhang zwischen der Anzahl besuchter *fachdidaktischer* Lehrveranstaltungen, der Zustimmung zum *Criterialist Stance* und der Ablehnung des *Objectivist Stance*.[665] Auch Blömeke et al. fanden heraus, dass „sich professionelle Überzeugungen angehender [Mathematik-]Lehrkräfte im Laufe der deutschen Lehrerausbildung substanziell verändern"[666]. Sie stellten fest, dass bedingt durch die Ausbildung „transmissionsorientierte Vorstellungen" zurückgingen, „während konstruktionsorientierte" zunahmen.[667] Die Veränderbarkeit von lehrlernbezogenen Überzeugungen durch explizite Interventionen wurden im geschichtsdidaktischen Bereich von Monika Fenn erforscht. Sie zeigte, dass durch eine Form von videobasierter Reflexion Studierende konstruktivistische Überzeugungen zum Lehren von Geschichte und entsprechendes Planungsverhalten aufbauten.[668] Auf Ähnliches deuten auch die Studienergebnisse zu Lehrpersonen von Monika Waldis und Corinne Wyss hin.[669] Mit Blick auf das Professionswissen haben im Bereich der Deutschdidaktik Rutsch et al. herausgefunden, dass der Besuch „lesedidaktischer Seminare" sowie „Lehrerfahrung im Leseunterricht" das „fachdidaktische Wissen im Leseunterricht vorhersagen können". Darüber hinaus nahmen die Autor:innen jedoch an, dass es weitere „bedeutsame Einflussgrößen auf die Entwicklung des lesedidaktischen Wissens" geben müsse, die durch das quantitative Design nicht erfasst wurden.[670] In Hahns Mixed-Methods-Studie zum fachdidaktischen Wissen, den *Beliefs* und Motivationen

---

[662] Dies., Durch Lehrer/innenbildung zu elaborierten beliefs? Zur Ausprägung der epistemologischen Überzeugungen bei angehenden Geschichtslehrpersonen, S. 144 Vgl. ebenso Hartmann, Lehrerprofessionalität im geschichtsbezogenen Sachunterricht, S. 182.

[663] Mierwald/Wolf, Durch Lehrer/innenbildung zu elaborierten beliefs? Zur Ausprägung der epistemologischen Überzeugungen bei angehenden Geschichtslehrpersonen, S. 146.

[664] Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 281.

[665] Mierwald/Wolf, Durch Lehrer/innenbildung zu elaborierten beliefs? Zur Ausprägung der epistemologischen Überzeugungen bei angehenden Geschichtslehrpersonen, S. 146.

[666] Blömeke u.a., Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Wissens und der professionellen Überzeugungen in der Lehrerausbildung, S. 323.

[667] Ebd., S. 324 Weitere Studien, die die Veränderbarkeit von epistemologischen und/ oder lehr-lerntheoretischen Überzeugungen nahelegen sind bspw. Tabak u. a., «Discipline-specific socialization».

[668] Fenn, Beeinflusst geschichtsdidaktische Lehre die subjektiven Theorien von Studierenden zu Lehren und Lernen im Geschichtsunterricht?; Fenn, Konstruktivistisches Geschichtsverständnis im Unterricht fördern.

[669] Waldis/Wyss, Förderung historischer Kompetenzen im Geschichtsunterricht. Erfahrungen einer videogestützten Lehrpersonenweiterbildung Darüber hinaus wurde die Veränderbarkeit epistemologischer Überzeugungen durch entsprechende Interventionen auch für Schüler:innen gezeigt. (Stoel u.a., The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history; Bertram, Zeitzeugen im Geschichtsunterricht; Mierwald u.a., Zur Veränderung epistemologischer Überzeugungen im Schülerlabor)

[670] Rutsch u.a., Einfluss von Lehrerfahrung und spezifischen Lerngelegenheiten auf die Entwicklung des fachdidaktischen Wissens im Leseunterricht, S. 86.

von angehenden Mathematik-Lehrkräften, zeigte er mit Blick auf das fachdidaktische Wissen, dass Lehrkräfte in unterschiedlichen Bereichen „Schwerpunktwissen“[671] besitzen.

Diesen Befunden stehen andere Studienergebnisse gegenüber, die ein kritisches Bild der Entwicklung verschiedener Kompetenzfacetten im Verlauf des Professionalisierungsprozesses zeichnen. Bodo von Borries und Andreas Zuckwoski werteten die Ergebnisse von Studierenden im HiTCH-Test aus, was ursprünglich der Validierung der Erhebungsinstrumente diente, und verglichen dabei die epistemologischen Einsichten von Bachelor- und Masterstudierenden mit jenen von Neuntklässler:innen. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass Masterstudierende den Test nicht besser bestanden als die Bachelorstudierenden und schlussfolgerten daraus, dass das „gesamte Studium […] nur schwach an den Konzepten ‚Positivismus‘ und ‚Historismus‘ […] rütteln“ würde.[672] Gleiches gilt für die lehr-lernbezogenen Überzeugungen laut der Ergebnisse Ludger Schröers, der die Entwicklung der fachlichen Überzeugungen von Referendar:innen im Verlauf des zweiten Ausbildungsabschnitts nachvollzog. Schröers Ergebnisse deuteten darauf hin, dass sich die subjektiven Theorien zum Lehren und Lernen der von ihm befragten Referendar:innen im Laufe des Studiums kaum veränderten und überwiegend allgemeindidaktische Lehrkonzepte vorherrschten.[673] Aus diesem Befund, der auch in weiteren empirischen Studien deutlich wurde[674], leitete Schröer ab, dass *beliefs* als „Filter“[675] fungierend den Professionalisierungsprozess von vornherein determinieren.[676] In den subjektiven Theorien differenzierte er zwischen dem „Abbilddidaktiker im Stoffunterricht“, dem „Geschichtsvermittler in propädeutischer Wissenschaftsorientierung“, dem „Moderator in diskursiver Geschichtsaneignung“ und dem „Motivator in sachreduzierten Lernarrangements“.[677] Die Mehrzahl der von ihm befragten Referendar:innen war auch nach Beendigung des Referendariats dem Typus „Abbilddidaktiker im Stoffunterricht“ zuzuordnen und wies kaum Veränderungen im Lehr-Lernkonzept auf.[678] Letztere konzentrierten sich vor allem auf motivationspsychologische Methoden und Sozialformen.[679] Zugleich zeigte Schröer, wie eng wissenschaftstheoretische und unterrichtsmethodische Überzeugungen verwoben sind.[680] Ähnlich kritisch stimmen weitere Studien, die darauf hindeuten, dass durch den Einstieg ins Referendariat die konstruktivistischen Überzeugungen von Studierenden angesichts unterrichtspraktischer Anforderungen verloren gehen, was in der frühen Bildungsforschung unter den Begriff des „Praxisschocks“ gefasst und in berufsbiographischen Ansätzen

---

[671] Hahn, Schülerlösungen in Lehrerfortbildungen, S. 453.
[672] Borries/Zuckowski, Epistemologische Einsichten von Geschichts-Lehramtsstudierenden und Neuntklässlern in die „Grammatik historischen Denkens“. Ein Niveauvergleich beim Versuch der Kompetenztestung, 130f.
[673] Schröer, Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen, S. 349.
[674] Kagan, Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers, S. 142.
[675] Das Bild von den Überzeugungen als Wahrnehmungsfilter findet sich in einigen empirischen Studien. (Vgl. Schröer, Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen; Blömeke u.a., Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Wissens und der professionellen Überzeugungen in der Lehrerausbildung)
[676] Schröer, Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen, S. 40.
[677] Ebd., S. 338.
[678] Ebd., 313, 349f.
[679] Ebd., 349f.
[680] Ebd., S. 311.

teilweise relativiert wurde.[681] Die Ergebnisse aus einer großen quantitativen Erhebung von Resch et al. zeigten, dass das „Fachwissen“ und das „geschichtsdidaktische Können“ während des Vorbereitungsdienstes tendenziell stagnieren.[682] Zugleich ist auch mit Blick auf den Einfluss des Referendariats auf verschiedene Kompetenzfacetten die empirische Studienlage nicht eindeutig. So erfassten Baer et al. in einer umfangreichen Längsschnittstudie über den Verlauf des Professionalisierungsprozesses „signifikante Kompetenzzuwächse“ bei angehenden Lehrkräften unterschiedlicher Fächer, wenngleich „nicht in allen Bereichen ein vergleichbarer Kompetenzzuwachs beobachtet“ wurde.[683] Während die Sachkompetenz stagnierte, stieg die fachdidaktische Kompetenz an. Auch Weschenfelder fand im Vergleich unterschiedlicher Erfahrungsgruppen heraus, dass bei den ausgebildeten Gymnasiallehrkräften im Fach Politik das Professionswissen am höchsten war.[684]

3.2.4. Einfluss der Praxiserfahrung

Insbesondere die Praxiserfahrung wird als wichtiger Einflussfaktor für die Entwicklung professioneller Kompetenz gehandelt. Nicole Zaruba et al. haben 2019 in einer Studie zur Stabilität von Überzeugungen von angehenden Lehrkräften gezeigt, dass Praxiserfahrung einen Einfluss auf die Überzeugungen nehmen und Veränderungen hervorrufen kann.[685] Lale Yildirim, die den Einfluss des Praxissemesters auf die Entwicklung von Selbstkonzepten bei angehenden Lehrkräften untersuchte, stellte einerseits fest, dass Studierende „Fachtermini ohne inhaltliche und theoretische Begriffsfüllung“[686] verwenden, worauf auch weitere Studien hindeuten[687]. Andererseits reduzierte sich durch das Praxissemester die gesellschaftspolitisch- und schüler:innenorientierte Perspektive der Studierenden zugunsten einer Selbstfokussierung.[688] Im Hinblick auf das Planungsverhalten von Studierenden haben Studien gezeigt, dass angehende, planungsunerfahrene Lehrkräfte auf normatives Regelwissen oder didaktische Theorien zurückgreifen, da sie im Laufe ihrer Ausbildung an der Hochschule, kaum prozedurales Handlungswissen aufbauen können.[689] Nitsche stellte keinen Einfluss der Unterrichtserfahrung auf die geschichtstheoretischen Überzeugungen der Proband:innen fest.[690]

---

[681] Ursprünglich ist der Begriff des „Praxisschocks“ auf das Forscher:innenteam um Hanns-Dietrich Dann zurückzuführen. (Vgl. Dann, Umweltbedingungen innovativer Kompetenz) Vgl. für die Darstellung der Diskussionen um den „Praxisschock“ ausführlich Kanert, Geschichtslehrerausbildung auf dem Prüfstand, S. 28–56 Für die Geschichtsdidaktik vgl. Fenn, Implizite Theorien von Studierenden der Geschichtsdidaktik als wichtige Komponente der Entwicklung von Lehrer-kompetenzen – die Relevanz der Sprache.

[682] Resch/Heuer, Zur Entwicklung von Fachwissen und geschichtsdidaktischem Können während des Referendariats, S. 76.

[683] Baer u.a., Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? Kompetenzaufbau und Standarderreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland, S. 42.

[684] Weschenfelder, Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften, S. 219.

[685] Zaruba u.a., Unter welchen Bedingungen entwickeln sich Überzeugungen im Praxissemester? Zwei weitere Studien älteren Datums weisen auch auf die Veränderbarkeit von Überzeugungen hin: Dann u.a., Sozialisation junger Lehrer im Beruf; Koch, Lehrer-Studium und Beruf.

[686] Yildirim, Entwicklung und Veränderung von Selbstkonzepten im Praxissemester, S. 96.

[687] Waldis u.a., "Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet", S. 48.

[688] Yildirim, Entwicklung und Veränderung von Selbstkonzepten im Praxissemester, S. 96.

[689] Gassmann, Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung.

[690] Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 281.

Wie bereits erwähnt, deuten Ergebnisse Weschenfelders darauf hin, dass bei den ausgebildeten Gymnasiallehrkräften im Fach Politik das Professionswissen am höchsten ist.[691] Sie differenzierte dieses Ergebnis jedoch weiter aus, indem sie festhielt, dass sich die „Anzahl der Dienstjahre" bei Gymnasiallehrkräften „negativ auf das normativ fachdidaktische Wissen" auswirkt.[692] Diese Befunde werden durch Ergebnisse Christiane Eckerths bestätigt, die in ihrer Dissertation bei der Zusammenschau mehrere Studien, die sich mit der professionellen Kompetenz von Lehrkräften beschäftigen, zusammenfasste, dass es „um den Kompetenzbereich des fachdidaktischen Wissens scheinbar wenig gut bestellt"[693] sei. Weschenfelder zog einerseits in Betracht, dass es sich bei „normativ fachdidaktischem Wissen" um „träges Wissen" handelt, „das im Verlauf der Berufsausübung an Bedeutung verliert". Andererseits kam für sie eine „Veränderung fachdidaktischer Studienanteile" infrage, die diesen negativen Zusammenhang erklären könnte.[694] Darüber hinaus zeigte sie, dass sich die „Anzahl der Dienstjahre positiv auf die Überzeugungen zu einem traditionell-direktiven Instruktionsverhalten" auswirkte[695] und dass der Besuch von Fortbildungsveranstaltungen einen positiven Effekt auf das „normativ fachdidaktische Wissen" nehmen kann.[696] Dies wird durch Befunde Nitsches für den Bereich der Geschichtsdidaktik[697] und durch Meta-Studien John Hatties für alle Fächer bestätigt.[698] Bernhard wiederum zeigte in seiner Studie zu den Vorstellungen und Überzeugungen von erfahrenen Geschichtslehrpersonen, dass deren „Kompetenzverständnis […] ein diffuses Konstrukt darstellt, welches sich aus unterschiedlichen Quellen wie Schulbüchern, vorgegebenen Prüfungsformaten im Zusammenhang mit der Matura, Operatoren, schulinternen bzw. bildungspolitischen Definitionen und Vorgaben speist".[699] Dies bedingte unter anderem einen fachunspezifische Argumentation seitens der Lehrkräfte, welche Bernhard auf die Prävalenz „fachunspezifischer Diskurse" zurückführte, während fachspezifische Kompetenzmodelle in der Ausbildung eine untergeordnete Rolle spielen würden.[700]

3.3. Überzeugungen zu historisch-perspektivischem Lernen

Insgesamt deutlich weniger Studien beleuchten die Perspektive der Lehrenden und deren Überzeugungen zu historisch-perspektivischem Lernen. 2009 wies Deborah Cunningham auf der Grundlage mehrerer Interviews mit vier Lehrkräften und Unterrichtsbeobachtungen nach, dass diese sehr unterschiedliche und teilweise unkonkrete Vorstellungen von *Historical Empathy* besaßen. Ihre Überzeugungen waren vor allem von den eigenen unterrichtspraktischen Gewohnheiten beeinflusst und wichen teilweise

[691] Weschenfelder, Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften, S. 219.
[692] Ebd., S. 272.
[693] Eckerth, Feedback und Diagnose beim historischen Lehren und LernenKompetenz bei angehenden Lehrkräften, S. 25.
[694] Weschenfelder, Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften, S. 272.
[695] Ebd., S. 273.
[696] Ebd., S. 272.
[697] Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 282.
[698] Hattie, Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen; Hattie, Visible learning for teachers; Hattie, Visible learning.
[699] Bernhard, Von PISA nach Wien, S. 144.
[700] Ebd., S. 157.

stark von der geschichtsdidaktischen Theoriebildung ab.[701] Eine Lehrkraft betonte, *Historical Empathy* habe nichts mit Sympathie zu tun, förderte aber in ihrer Unterrichtspraxis mithilfe einer Lernaufgabe gezielt Sympathie an Stelle von *Historical Empathy*.[702] Zudem erachteten einige Lehrkräfte Sympathie mit historischen Akteur:innen zur Förderung moralischer oder staatsbürgerlicher Ansichten bei den Lernenden als sinnvoll.[703] Ein besonderes Verdienst der Arbeit Cunninghams liegt darin, dass sie die Bandbreite methodischer, kommunikativer und medialer Unterrichtsinhalte nachwies, die zur Förderung von *Historical Empathy* im Geschichtsunterricht von den Lehrkräften eingesetzt wurden. Zudem zeigte Cunningham, dass die Lehrkräfte sich mit Blick auf empathische Aspekte historischen Lernens häufig im Zielkonflikt mit weiteren Lernzielen sahen wie der Urteilsbildung.[704]

2012 bestätigten Kaya Yılmaz und Funda Koca die Studienergebnisse Cunninghams anhand eines Samples türkischer Lehrkräfte (n=10). Auch Yılmaz und Koca stellten fest, dass die Lehrkräfte unkonkrete, unvollständige Vorstellungen von *Historical Empathy* hatten. Sie verwechselten *Historical Empathy* mit Sympathie und zogen weitere Konzepte wie das „Historizitätsbewusstsein" oder die historische Methode für die Erklärung heran.[705] In den Daten zeigte sich, dass der jeweilige akademische Werdegang der Lehrkräfte einen Einfluss auf ihre Überzeugungen hatte und die Überzeugungen der weiblichen Studienteilnehmerinnen stärker ausgeprägt waren.[706] Diese Feststellungen sind aufgrund der kleinen Sample-Größe natürlich nur bedingt aussagekräftig. Die Fehlannahmen und -konzepte der Lehrkräfte hatten einen negativen Einfluss auf ihre Unterrichtspraxis. Einerseits erkannten die befragten Lehrpersonen *Historical Empathy* nicht im Unterrichtsgeschehen, andererseits deuteten sie einige wenig geeignete Lernaktivitäten als förderlich für *Historical Empathy*.[707] Als Gründe hierfür führten die Autorinnen mangelhafte Ausbildungsmöglichkeiten ins Feld. Insgesamt zeigten die Lehrkräfte eine positiv-offene Einstellung gegenüber *Historical Empathy* und betonten die Notwendigkeit und den Wert dieser Denkoperationen. Potenziale sahen die Lehrkräfte in kognitiven, sozialen, affektiven und persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler:innen.[708]

Hanneke Bartelds et al. befragten 2020 zehn erfahrene Lehrkräfte und 17 Schüler:innen (älter als 16 Jahre) im Rahmen von Einzelinterviews zu ihren Überzeugungen, Zielen und der Unterrichtspraxis bezogen auf *Historical Empathy*. Der Interviewleitfaden enthielt offene, jedoch überwiegend geschlossene Antwortformate, in denen die Proband:innen Antwortmöglichkeiten priorisieren sollten. Lehrende und

---

[701] Dieses Ergebnis wird durch eine weitere Studie von Alsene bestätigt. (Alsene, Exploring Historical Empathy in Secondary Education, S. 36)
[702] Cunningham, An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students, 687f.
[703] Ebd., S. 688.
[704] Ebd., S. 691
[705] Yilmaz/Koca, A Qualitative Study on Historical Empathy: Examination of History Teachers' Perceptions, Perspectives and Experiences, S. 879.
[706] Ebd.
[707] Ebd.
[708] Ebd.

Lernenden definierten *Historical Empathy* einheitlich als eine zu erlernende Fähigkeit, bei der sowohl affektive als auch kognitive Komponenten eine Rolle spielen. Grundlegend für gelungene *Historical Empathy* waren in den Augen der Lehrenden und Lernenden die Kontextualisierung, die Bewusstmachung der eigenen Standpunktabhängigkeit, die persönliche Verbindung zu historischen Akteur:innen und die Imagination. Zudem erschien den Befragten auch das Wissen über die Gefühle historischer Persönlichkeiten als ein ausschlaggebender Faktor für gelungene *Historical Empathy*. Die Schüler:innen waren außerdem der Auffassung, dass sie sich durch die persönliche Verbindung zu historischen Akteur:innen die Inhalte besser merken würden. Als besonders effektive Lehr-Lern-Arrangements wurden Zeitzeug:innen-Interviews in der Schule, der Besuch historischer Orte sowie Gruppendiskussionen angesehen.[709] Gleichsam sahen Lehrkräfte und Lernende eine Verbindung zwischen Empathie in der Gegenwart und in der Vergangenheit.[710] Bezüglich der Ziele standen bei Lernende und Lehrenden das historische Verstehen sowie die Demokratiekompetenz an vorderster Stelle.[711]

Die Ziele, die Lehrkräfte mit Aufgaben zu multiperspektivischem Lernen verfolgen, untersuchte 2010 Stephan Klein. Die von ihm befragten Lehrkräfte (n=5) gaben an, dass (multi-)perspektivisches Lernen vor allem wichtig ist, um Lernende dazu anzuhalten, auch außerhalb der eigenen Gruppenzugehörigkeit zu denken und andere Perspektiven zu berücksichtigen. Auch die Erkenntnis, dass die Kontextualisierung historischer Perspektiven wichtig ist, und die Einsicht in den Konstruktcharakter von Geschichte war für die befragten Lehrkräfte zentral. Gleichzeitig war es den Lehrpersonen wichtig, ein Zugehörigkeitsgefühl zum eigenen Land und zu den dort maßgeblichen Grundwerten zu fördern.[712]

Schließlich gibt es einige Studien zum Planungsverhalten und -wissen von Lehrkräften mit Blick auf historisch-perspektivisches Lernen. Bezogen auf die Effektivität und Sinnhaftigkeit von Simulationsmethoden zur Förderung von historisch-perspektivischem Lernen scheinen Lehrkräfte geteilter Auffassung zu sein. Einerseits würden Methoden dieser Art die Motivation steigern, gleichzeitig bergen sie stets das Risiko von Präsentismus.[713] Der Besuch außerschulischer Lernorte wie Museen oder Gedenkstätten wird in der Regel als förderlich für historisch-perspektivisches Lernen angesehen.[714] Darüber hinaus zeigen Studienergebnisse, dass bei der Planung von Aufgaben zu *Historical Emapthy*, es auch erfahrenen Lehrkräften schwerfällt, die pädagogischen Herangehensweisen für Aufgaben dieser Art zu identifizieren und mögliche Fallstricke bei der Auseinandersetzung mit historischen Perspektiven zu antizipieren.[715]

[709] Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 542–545.
[710] Ebd., S. 529.
[711] Ebd., S. 542–545.
[712] Klein, Teaching History in the Netherlands, 620f.
[713] Fogo, Core Practices for Teaching History: The Results of a Delphi Panel Survey, S. 164.
[714] Harris, Teacher Strategies for Developing Historical Empathy, S. 107.
[715] Endacott/Sturtz, Historical empathy and pedagogical reasoning, S. 1.

3.4. Resümee und Desiderata

Die Darstellung der Studienlage zu historisch-perspektivischem Lernen und der professionellen Kompetenz (angehender) Lehrkräfte legt offen, dass in den vergangenen 10 Jahren in beiden Bereichen mehrere Studien vorgelegt wurden, die grundlegende Einsichten in die jeweiligen Konstrukte gewähren, zugleich jedoch auch widersprüchliche Ergebnisse zu Tage förderten. Wenig überraschend ist, dass das historische Kontextwissen für gelungenes Perspektivenverstehen in mehreren Studien herausgearbeitet wurde. Der Präsentismus, der durch Präkonzepte der Lernenden bedingt ist, wurde als zentrale Herausforderung in mehreren empirischen Studien offengelegt. Zugleich zeigten mehrere Interventionsstudien, dass gegenwartsfixierten Urteilen der Lernenden durch entsprechendes Lehrer:innenhandeln begegnet und historisches Verstehen ermöglicht werden kann (z.B. materiale Steuerung, Wahl der Kooperations- und Sozialformen). Insbesondere im Hinblick auf die Eignung fiktionaler Materialien und Schüler:innennarrationen sind die Studienergebnisse widersprüchlich. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass mit diesen ein reflektierter Umgang seitens der Lehrperson und ein vorsichtiges Ausloten der Chancen und Risiken für das Perspektivenverstehen geboten ist. Die Zusammenschau dieser Ergebnisse mit jenen zu den *Beliefs* von Lehrpersonen zu *Historical Empathy* unterstreicht die Relevanz des Forschungsinteresses der vorliegenden Studie. Denn alle drei internationalen Studien verweisen auf unsystematische, lückenhafte Überzeugungen zu *Historical Empathy*. Einerseits ist es wichtig zu überprüfen, ob diese Befunde für Lehrkräfte in Deutschland gleichermaßen gelten. Andererseits geben diese Studien bisher kaum Auskunft darüber, ob und wenn ja wie, sich diese Überzeugungen im Laufe des Professionalisierungsprozesses ausbilden, was auch ein Anliegen dieser Arbeit ist.

Die Widersprüchlichkeit der Ergebnisse verweist auf die Herausforderungen, die das Messen eines komplexen Vorganges wie das Lernen mit und über historische Perspektiven mit sich bringt.[716] Das „komplexe[…], multifaktorielle[…] System" Geschichtsunterricht und darin stattfindende Lernprozesse bedingen in empirischer Hinsicht immer „einen selektiven Zugriff"[717]. Zahlreiche Faktoren haben einen Einfluss auf und konstituieren das historisch-perspektivische Lernen von Schüler:innen. Darüber hinaus bedingt die theoretische Heterogenität, die in den definitorischen Prolegomena bereits aufgemacht wurde, Herausforderungen im Hinblick auf die Operationalisierung und Validierung der jeweiligen Ergebnisse. So werden in den dargestellten Studien im Grunde recht unterschiedliche Aspekte historisch-perspektivischen Lernens in den Blick genommen (die (Sach-)Urteilsfähigkeit, Perspektivenwahrnehmung etc.). Zudem handelte es sich in der Mehrzahl der Fälle um qualitative (Interventions-)Studien mit

[716] Endacott/Brooks, Historical Empathy, S. 218.
[717] Zülsdorf-Kersting, Geschichtsunterricht als soziales System, S. 19.

kleinen, nicht-repräsentativen Samples. Zwar bieten diese differenzierte Einblicke in das historisch-perspektivische Lernen von Schüler:innen und das Unterrichtshandeln von Lehrkräften, sie können jedoch nicht generalisiert werden.[718]

Daher werden weitere qualitative und quantitative Studien zum Lernen mit und über historische Perspektiven gefordert.[719] Methoden und Materialien, wie (Simulations-)Spiele, die häufig als Prototyp historisch-perspektivischen Lernens gehandelt werden, oder Lehrer:innenvorträge, die im Gegenteil als nicht förderlich bewertet werden, sind weiterhin nur unzureichend erforscht.[720] Auch Vergleiche zwischen unterschiedlichen Lehrinhalten oder inwiefern der zeitliche Abstand zwischen Schüler:innen und Lerngegenständen einen Einfluss auf die Ergebnisse hat, wurden bisher nicht systematisch untersucht.[721] Aus subjektorientierter Perspektive bedarf es mit Blick auf die Erforschung des Zusammenhangs zwischen Empathieempfinden in der Gegenwart und historisch-perspektivischem Lernen[722] sowie mit Blick auf die Verbindungen zwischen historisch-perspektivischem Lernen, der Identität von Lernenden und ihrem prosozialen Verhalten weiterer empirischer Studien[723]. Dies könnte einem differenzierteren Verständnis der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen dienen und aufzeigen, wie in multiethnischen oder heterogenen Lerngruppen historisch-perspektivisches Lernen sinnvoll angebahnt werden kann. Hier wäre auch eine Diversifizierung der Samples wünschenswert, denn in den vorliegenden Studien wurden größtenteils Schüler:innen höherer Bildungszweige im Alter von 10 bis 18 Jahren beforscht.[724]

Anders als zu historisch-perspektivischem Lernen wurden im Bereich der Professionalisierungsforschung theoretische Grundlagen erarbeitet, die von einem Großteil der wissenschaftlichen Community akzeptiert und in wissenschaftlichen Studien zugrunde gelegt werden. In den überwiegend kompetenztheoretisch orientierten Arbeiten, wird auf das von Mareike Kunter und Jürgen Baumert entwickelte

---

[718] Vgl. Alvarez, Students play the notables; Moorhouse, How to make historical simulations adaptable, engaging and manageable; Schur, Puritan Day; Sanchez, The Triangle Fire; Miksch/Ghere, Teaching Japanese-American incarceration.

[719] Endacott/Brooks, Historical Empathy, S. 220; Bergmann, Multiperspektivität, S. 49; Endacott, Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy; Hartmann, Perspektivenübernahme als eine Kompetenz historischen Verstehens, S. 85.

[720] Vgl. Bernhardt, Das Spiel im Geschichtsunterricht, S. 244; Huijgen u.a., Toward Historical Perspective Taking, S. 132; Leur u.a., 'I Saw Angry People and Broken Statues', S. 332; Endacott/Brooks, An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy, S. 55; Brooks, Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom, S. 191.

[721] Nilsen, Navigating Windows Into Past Human Minds; Huijgen u.a., Testing elementary and secondary school students' ability to perform historical perspective taking; Brooks, Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom; Kohlmeier, "Couldn't she just leave?".

[722] Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 546.

[723] Endacott/Brooks, Historical Empathy, S. 220.

[724] Ausnahmen hierzu stellen in der Regel Studien dar, die darauf abzielen, in Anlehnung an Entwicklungsmodelle von Perspektivübernahme das historische Verstehen von Lernenden in verschiedenen Altersstufen abzubilden. Diese datieren jedoch überwiegend aus den 1990er Jahren und bedürften einer Neuauflage. (Z.B. Levstik/Barton, Doing history; Lee u.a., "Just another emperor"; Levstik/Barton, "They still use some of their past"; Barton/Levstik, "Back When God Was Around and Everything": Elementary Children's Understanding of Historical Time; VanSledright/Brophy, Storytelling, Imagination, and Fanciful Elaboration in Children's Historical Reconstructions)

Modell „professioneller Kompetenz“ zurückgegriffen[725], das zwar in den jeweiligen Didaktiken fachspezifisch adaptiert wurde, im Grunde vom strukturellen Aufbau jedoch unverändert bleibt. Auch im Hinblick auf die epistemologischen Überzeugungen zeigt sich im Bereich der Geschichtsdidaktik eine mehrheitliche Orientierung an der Unterscheidung des „Copier“, „Borrower“ und „Criterialist Stance“ von Maggioni et al. Natürlich werden in den einzelnen Studien die Kompetenz- und Überzeugungsfacetten unterschiedlich operationalisiert, dennoch erhöht die geteilte, theoretische Ausgangslage die Vergleichbarkeit und Validität der Ergebnisse. So wurde die Existenz der drei epistemologischen Typen Maggionis et al. mittlerweile in mehreren Studien nachgewiesen. Auch dass (angehende) Lehrpersonen keine einheitlichen *Belief*-Systeme[726] ausbilden, kann als empirischer Konsens betrachtet werden. Widersprüchliche Ergebnisse werden von den Forschenden daher zumeist auf divergierende methodische Zugriffe, unterschiedliche Sampling-Methoden oder Auswertungsverfahren zurückgeführt.[727] Bspw. können die Divergenzen zwischen Ergebnissen Maggionis, VanSledrights/ Reddys und Mierwald/ Wolfs im Hinblick auf die Entwicklung von epistemologischen Überzeugungen im Verlauf des Professionalisierungsprozesses durch unterschiedliche Auswertungsmethoden begründet werden.[728]

Dennoch kann auch im Hinblick auf die professionelle Kompetenz (angehender) Lehrkräfte angesichts der disparaten, lückenhaften Ergebnisse festgehalten werden, dass „‚die‘ Lehrer:innenbildung noch weitgehend als ‚Blackbox‘“ gilt.[729] Bspw. die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Konstruktfacetten professioneller Kompetenz müssen in zukünftigen Studien noch systematischer beleuchtet werden. Dabei sollte im Sinne einer Wirkungsforschung vor allem der Blick auf die Wirkweisen und Einflüsse unterschiedlicher *Beliefs* auf das Lernen von Schüler:innen nicht vernachlässigt werden, denn auch in dieser Hinsicht liegen widersprüchliche Studienergebnisse vor.[730] Insbesondere Studien zu geschichtsdidaktische *Beliefs* sind im Vergleich zu Forschungen zu epistemologischen *Beliefs* weiterhin unterrepräsentiert, wenngleich in den vergangenen Jahren ein Nachholeffekt festzustellen ist.[731] Dabei sollten vor allem Überzeugungen zu geschichtsdidaktischen Lehr- und Lernprozessen in den Blick genommen werden, die von zentraler Bedeutung für den Geschichtsunterricht und die Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins sind. Lisa Genther hat in ihrem Dissertationsvorhaben die *Beliefs*

---

[725] Baumert/Kunter, Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.

[726] Unter dem Begriff „*Belief*-System“ wird mit Milton Rokeach davon ausgegangen, dass unter den *Beliefs* einer Person Priorisierungen und Hierarchisierungen festgestellt werden können, wobei als besonders wichtig eingeschätzte Sachverhalte handlungsleitender sind als weniger priorisierte. (Vgl. Rokeach, Beliefs, attitudes, and values)

[727] Vgl. Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen; Hahn, Schülerlösungen in Lehrerfortbildungen.

[728] Vgl. Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 87.

[729] Mierwald/Wolf, Durch Lehrer/innenbildung zu elaborierten beliefs? Zur Ausprägung der epistemologischen Überzeugungen bei angehenden Geschichtslehrpersonen, S. 147.

[730] Mit Blick auf epistemologische Überzeugungen von Schüler:innen legen Studien einerseits nahe, dass deren epistemologische Überzeugungen im Rahmen des schulischen Geschichtsunterrichts kaum ausgebildet werden. (Vgl. Barricelli/Sauer, Empirische Lehr-Lern-Forschung, 191f; Spieß, Quellenarbeit im Geschichtsunterricht, S. 231–233; Martens, Implizites Wissen und kompetentes Handeln, S. 333–335) Andererseits deuten Ergebnisse darauf hin, dass sich die Überzeugungen von Lehrkräften auf die Überzeugungen von Lernenden auswirken können. (Vgl. Maggioni, Studying Epistemic Cognition in the History Classroom; Hofer, Personal Epistemology Research)

[731] Z.B. Bernhard, Von PISA nach Wien; Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen.

von Lehrpersonen zur Urteilsbildung erforscht und damit ein zentrales Puzzleteil im Gesamtbild der geschichtsdidaktischen *Belief*-Systeme von deutschen Geschichtslehrkräften ergänzt.[732] In der vorliegenden Studie wird sich den Überzeugungen von (angehenden) Lehrpersonen zu einer weiteren zentralen Denkoperation, dem Lernen mit und über historische Perspektiven, angenommen. So wird die internationale Studienlage um Befunde zu den *Beliefs* deutscher Geschichtslehrpersonen und deren Veränderungen im Verlauf des Professionalisierungsprozesses ergänzt.[733]

4 Curriculare Vorgaben

Das „vertiefte Schulbuchwissen", das auch „curriculares Wissen"[734] genannt wird, stellt eine zentrale Dimension des Professionswissens und der professionellen Kompetenz von Lehrkräften dar. Zwar wurden die Zusammenhänge noch nicht erforscht, jedoch wird davon ausgegangen (wie die Bezeichnung bereits vermuten lässt), dass sich das „vertiefte Schulbuchwissen" (indirekt) aus den curricularen Vorgaben speist. Denn die Lehrplanvorgaben[735] sind bspw. für die Konstruktion von Schulbüchern und somit mutmaßlich auch für das Planungsverhalten und unterrichtliches Handeln von Lehrkräften grundlegend. Zugleich haben Lehrkräfte „die Lizenz zur eigenverantwortlichen Gestaltung des Unterrichts", weshalb von Differenzen „zwischen normativen Bestimmungen für das Unterrichtsfach Geschichte und dem tatsächlichen Geschichtsunterricht" auszugehen ist.[736] Angesichts des angenommen, dynamischen Zusammenhangs zwischen verschiedenen Facetten professioneller Kompetenz wie dem Professionswissen und den Überzeugungen (vgl. Kapitel 3.2.), kommt den Lehrplanvorgaben als „objektive[…] Rahmenbedingungen"[737] für die Analyse und Interpretation der *Beliefs* eine wichtige Rolle zu. Daher wird im Folgenden analysiert, wie historisch-perspektivisches Lernen in den Curricula operationalisiert[738] wird und welche (übergeordneten) Lern-[739] und Kompetenzziele damit verknüpft sind. Gibt es be-

---

[732] Genther, „[…] also für mich ist ein Sachurteil immer etwas, was man tatsächlich faktisch ja eindeutig bestimmen kann" – (Wie) setzen Geschichtslehrkräfte Ergebnisoffenheit bei der Urteilsbildung um?

[733] Huijgen u.a., Testing elementary and secondary school students' ability to perform historical perspective taking, S. 656.

[734] Resch, Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung (EKoL).

[735] Baumgärtner definiert den Lehrplan als „eine vom jeweiligen Bildungsträger verantwortete und auf gesellschaftlichen Konsens ausgerichtete systematische Zusammenstellung von Elementen (Lernziele, Lerninhalte usw.), die einen Sollzustand beschreiben, der in einem langfristigen Lernprozess erreicht werden soll und der zu kontrollieren ist." (Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, S. 98)

[736] Ebd., S. 100.

[737] Witzel, Das problemzentrierte Interview.

[738] Unter Operationalisierung bzw. Operationalisieren wird hier verstanden, dass „Tätigkeiten beim Lösen von Prüfungsaufgaben" mit sogenannten „Operatoren", also „handlungsinitiierenden Verben" versehen werden. (Kulturministerkonferenz, Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte) Ziel ist es, „einzelne[…] Lernleistungen" genau zu beschreiben, sodass „ihre Erreichung zielgenau geplant und exakt überprüft werden kann". (Baumgärtner, 2019, S. 78.) Die kontroversen Diskussionen um die Operationalisierbarkeit von historischen Kompetenzen sowie historischem Denken und Lernen können an dieser Stelle nicht vertieft werden. Es sei zur tiefergehenden Beschäftigung z.B. auf eine Publikation von Bodo von Borries verwiesen. (Borries, Empirie: Ergebnisse messen (Lerndiagnose im Fach Geschichte))

[739] Lernziele lassen sich unterschiedlich kategorisieren. Es gibt in hierarchischer Folge Leit-, Richt-, Lern-, Grob- und Feinziele. Für eine genauere Differenzierung vgl. Rößler, Die operationale Definition.

stimmte Themenbereiche und/oder Epochen, wo Zugriffe perspektivischer Art häufig oder kaum vorgeschlagen werden? Die Perspektiven welcher (konkreten) Personen(-gruppen) werden dabei in den Fokus gerückt? Da ausschließlich Lehrkräfte aus Rheinland-Pfalz befragt wurden, die an Gymnasien arbeiteten, stehen bei der Analyse die rheinland-pfälzischen Gymnasiallehrpläne für die Sekundarstufe I und II in ihren Fassungen von 2016 bzw. 2011 im Fokus. Dies waren die Curricula, die zum Zeitpunkt der Erhebungen in Kraft waren.[740]

4.1. Sekundarstufe I

In dem rheinland-pfälzischen Lehrplan für die Sekundarstufe I von 2016, der für die drei gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Sozialkunde, Erdkunde und Geschichte gilt, finden sich erste Hinweise auf eine Auseinandersetzung mit Perspektiven von (historischen) Akteur:innen in den allgemeinen Zielsetzungen unter dem Stichwort „Gestaltungskompetenz". Die zu erreichende interkulturelle Kompetenz bedürfe der „Bereitschaft und Fähigkeit", „sich auf andere und fremde Vorstellungen, Leitbilder und Weltdeutungen einzulassen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen".[741] Zudem zielt der Geschichtsunterricht auf die Schulung der Orientierungskompetenz, indem Schüler:innen lernen „sich im jeweiligen gesellschaftlichen Umfeld zu positionieren und die eigenen Grenzen und Möglichkeiten im Umgang mit anderen auszuloten".[742] Die Verben „einlassen", „auseinandersetzen" oder „ausloten" zeigen, dass die Beschäftigung mit (historischen) Perspektiven anders als in den weiter oben zitierten Theoriearbeiten auf dieser übergeordneten Ebene nicht direkt mit konkreter Handlungsfähigkeit der Lernenden verknüpft wird.[743] Im Bereich der „Handlungskompetenz" finden sich keine konkreten Bezüge auf die Auseinandersetzung mit (historischen) Perspektiven. Durch die Bezugnahme auf eine „interkulturelle Kompetenz" wird deutlich, dass historisch-perspektivisches Lernen stärker zum Zwecke eines „Fremdverstehens" nach Körber denn als *Historical Empathy* im Sinne Endacott und Brooks verstanden wird.

In den den Leitzielen untergeordneten Zielbereichen der Methoden-, Kommunikations- und Urteilskompetenz, die auch vorerst für alle drei gesellschaftswissenschaftlichen Fächer gleichermaßen operationalisiert werden, entfernt sich der Lehrplan von dieser ausschließlich „interkulturell" ausgedeuteten Auseinandersetzung mit (historischen) Perspektiven. Im Bereich der Kommunikationskompetenz heißt es,

---

[740] Im Jahr 2021 wurde der Lehrplan im Fach Geschichte für die Sekundarstufe I marginal angepasst, indem reflexive Lernprozesse stärker mit einbezogen wurden. (Vgl. Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, S. 9) Ein neuer Lehrplan für die Sekundarstufe II trat zum Schuljahr 2023/24 in Kraft. (Vgl. dass., Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, Mainzer Studienstufe.) Auch der rheinland-pfälzische Lehrplan für die Sekundarstufe I im Fach „Gesellschaftslehre" der Integrierten Gesamtschulen wurde 2022 neu aufgelegt. Da in dieser Studie jedoch nur ein Proband an einer IGS arbeitete, findet dieser Lehrplan hier keine Berücksichtigung. (Vgl. dass., Lehrplan Gesellschaftslehre.)

[741] Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, S. 7.

[742] Ebd., S. 6.

[743] Gleichwohl kann der „Kompetenz"-Begriff je nach Definition durchaus auch die Handlungsebene umfassen. Z.B. Franz Weinert versteht Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können." (Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen, 27f)

dass Schüler:innen lernen sollen, „andere Perspektiven“ (also im Fach Geschichte auch historische) wahrzunehmen, diese zu „reflektieren“ und aus diesen heraus zu argumentieren.[744] „Kontroverse Standpunkte“ sollen diskutiert und „soweit sie sich im Rahmen grundgesetzlicher Normen bewegen“ auch respektiert werden.[745] Die Auseinandersetzung mit (historischen) Perspektiven umfasst also nun auch die Handlungsebene sowie mehrere Komplexitätsstufen[746]. Ausgehend von der Wahrnehmung fremder Perspektiven, geht es darum, diese zu reflektieren und argumentativ zu vertreten, was auf die Haltung der Lernenden abzielt, indem ein respektvoller Umgang mit ebendiesen erwartet wird. Auch im Bereich der Urteilskompetenz findet sich diese sukzessive Komplexitätssteigerung in den Teillernzielen, die einen mehr oder weniger konkreten Bezug zu historisch-perspektivischem Lernen aufweisen. Lernende sollen „Quellen und (mediale) Inszenierungen“ unter anderem hinsichtlich ihrer „Intention“ reflektieren und beurteilen. Auch die „Subjektivität von Wahrnehmungen“ soll erkannt und reflektiert werden.[747] Vor allem durch die Reflexion „eigene[r] und fremde[r] Wertvorstellungen bei der Analyse von Konflikten und Lösungsansätzen“ orientieren sich die Lernenden in der Gegenwart und werden handlungsfähig.[748] Hier zeigen sich in den Zielsetzungen und bspw. im konsequenten Rückbezug auf Reflexionsprozesse wesentliche Übereinstimmungen zwischen der geschichtsdidaktischen Theoriebildung und den normativen Vorgaben.

Bezogen auf das Fach Geschichte werden diese fächerübergreifenden Lernziele anhand von Inhalten konkretisiert. Dort wird im Zusammenhang mit der Fachkompetenz zugespitzt, dass Schüler:innen erkennen und reflektieren sollen, dass „jede Darstellung von Vergangenheit […] geprägt [ist], von der subjektiven Sichtweise des Darstellers und seiner Fragestellung“[749]. Die Schüler:innen sollen lernen, sich in „historische Situationen hineinzuversetzen und diese aus ihrer Zeit heraus, aber auch vor dem Hintergrund der eigenen Wertvorstellungen begründet zu beurteilen“ und durch „eine bi-/multiperspektivi-

[744] Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, S. 9.

[745] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, S. 9.

[746] Der Schwierigkeits- oder Komplexitätsgrad von Lernzielen wurde in verschiedenen Modellen beschrieben. Für das Fach Geschichte sind die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung (EPA)“ maßgeblich, die eine dreigliedrige Komplexitätssteigerung vorsehen. Die „Reproduktion“ wird als „Wiedergeben von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter rein reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken“ verstanden. Die „Reorganisation und Transfer“ werden als „das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte“ definiert. Und die „Reflexion und Problemlösung“, als komplexeste Stufe, wird als „reflexive[r] Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen“ beschrieben, mit dem Ziel „zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen“. (Kulturministerkonferenz, Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte, S. 6 Vgl. auch Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, S. 79) In anderen Bereichen gibt es andere Hierarchisierungen, die leicht variieren. (Vgl. Velica, Lernziele und deren Bedeutung im Unterricht, S. 16)

[747] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, S. 9.

[748] Ebd.

[749] Ebd., S. 86.

sche Betrachtung“ soll bei den Schüler:innen Fremdverstehen angebahnt werden, was als „eine Qualifikation des mündigen Bürgers“ bezeichnet wird.[750] Die weiter oben im Kapitel 2.1.3.3. herausgearbeitete Wirkungskette aus historisch-perspektivischem Lernen, Aufbau von Haltungen und Handeln in der Gegenwart bleibt im Begriff des „mündigen Bürgers“ vage.

Auch unter den „fachdidaktischen Prinzipien“ findet sich neben dem Geschichtsbewusstsein, der Problemorientierung, den Gegenwartsbezügen, der Konstruktion – Dekonstruktion und Rekonstruktion auch die Perspektivität als Leitprinzip. Wie in den geschichtsdidaktischen Theoriearbeiten wird diese eng mit Multiperspektivität verknüpft. Letztere ist wiederum anders als bei der Ausformulierung der „Fachkompetenz“ stärker mit epistemologischen Zielsetzungen wie dem Aufbau eines konstruktivistischen Geschichtsverständnisses assoziiert. Es wird festgehalten, dass „eine monoperspektivische Behandlung historischer Themen […] zu vermeiden“ sei, „da der Blick auf historische Prozesse verengt und eine unkritische Aufnahme vermeintlicher Wahrheiten unterstützt“ werde.[751] Die multiperspektivische Betrachtung diene der Dekonstruktion historischer Darstellungen. Primäres Ziel dieser Herangehensweise ist es, dass die Schüler:innen aus den Quellen und Darstellungen von Vergangenheit „historische Ereignisse und Prozesse sichtbar“[752] machen können. Das Ziel, bei Lernenden ein konstruktivistisches Geschichtsverständnis aufzubauen, findet sich auch unter dem Prinzip „Konstruktion – Dekonstruktion – Rekonstruktion“ wieder, bei dem es darum geht, dass Schüler:innen lernen den Konstruktcharakter von Geschichte und „dahinterstehende Interessen und Intentionen“ zu erkennen.[753]

Eine Sichtung der verschiedenen Lernfelder (Orientierung, Herrschaft, Gesellschaft, Wirtschaft, Weltdeutung) und epochalen Schwerpunkte zeigt, dass die Auseinandersetzung mit historischen Perspektiven nicht auf eine Epoche, ein Lernfeld oder einen Kompetenzbereich beschränkt bleibt. Schüler:innen sollen ihre Methodenkompetenz schulen, indem sie „einfache Spielszenen am Beispiel damals typischer gesellschaftlicher Situationen“ entwickeln und diese „in geeigneten methodischen Formen (z.B. Standbild, Dialog)“ nachvollziehen.[754] Daraufhin sollen sie zur Schulung der Urteilskompetenz „fremde Wertvorstellungen im gesellschaftlichen Leben“ reflektieren und „diese vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen und Haltungen“ beurteilen.[755] Im Themenfeld „Orientierung“ zur Epoche der Frühen Neuzeit gehören „Motive und Ziele der Erkundungsfahrten“ zu den Basisinhalten.[756] In dem Lernfeld „Herrschaft“ zum Mittelalter wird gefordert, dass Lernende im Zusammenhang mit unterschiedlichen Orga-

[750] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, S. 86.
[751] Ebd., S. 82.
[752] Ebd.
[753] Ebd.
[754] Ebd., S. 95.
[755] Ebd.
[756] Ebd., S. 106.

nisationsformen der Herrschaft „Grundelemente spielerischer und szenischer Inszenierungen, z.B. Rollenspiel, Imitationsspiel, szenische Verdichtung, Standbilder“[757] anwenden. Mit dem Ziel, die Kommunikationskompetenz zu fördern, ist für die Epoche der Antike vorgesehen, dass im Lernfeld „Wirtschaft“ „verschiedene Perspektiven auf die unterschiedliche Nutzung von Wirtschaftsräumen“[758] wahrgenommen werden. Im Lernfeld „Gesellschaft“ soll die Urteilskompetenz geschult werden, indem im Geschichtsunterricht „die Subjektivität von Wahrnehmungen in standortgebundenen Äußerungen zur Sozialen Frage“[759] demonstriert wird. Gehäuft finden sich Vorschläge für historisch-perspektivisches Lernen in den Lernfeldern „Gesellschaft“ und „Weltdeutung“ und im Bereich der Kommunikationskompetenz (kreative Schreibaufgaben[760], Vorschläge zu Zeitzeug:innenbefragungen[761], Wahrnehmung von verschiedenen Perspektiven[762], Rollenübernahmen[763]). Im epochalen Vergleich zeigt sich ein Schwerpunkt auf historisch-perspektivischem Lernen für die Zeit ab 1871, insbesondere für den Zeitraum zwischen 1918 und 1945.[764]

In den Lern- und Kompetenzzielen werden sowohl unspezifische Sammelbezeichnungen wie „Mensch“ oder „Perspektive“[765], als auch konkrete Personen(-gruppen) verwendet. Dies sind für den Bereich der Vorgeschichte bspw. „Mädchen“ und „Jungen“ aus der Steinzeit, deren alltägliches Leben von Lernenden in kreativen Schreibaufgaben aufgegriffen werden kann (inhaltlich-methodische Anregung).[766] Im Lernfeld „Gesellschaft“ sollen die Perspektiven von „Patriziern“, „Plebejern“ und „Sklaven“ (Basisinhalte) und die von „Frauen“ und „Kindern“ (Erweiterungsbereich) in Spielszenen, Standbildern und/oder Dialogen nachvollzogen werden. Im Vertiefungsbereich wird dann die Behandlung von „Eigensicht und Fremdwahrnehmung“ verschiedener ethnischer Gruppen wie „Griechen“, „Römern“, „Karthagern“, „Makedonen“ und „Persern“[767] sowie als Vertiefungsinhalt die Demokratieverständnisse von „Solon“, „Kleisthenes“ oder „Perikles“ vorgeschlagen.[768]

---

[757] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, S. 102.
[758] Ebd., S. 97.
[759] Ebd., S. 113.
[760] Ebd., S. 93.
[761] Ebd., 90, 125.
[762] Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, S. 95.
[763] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, S. 114.
[764] Ebd., S. 119 Die Kompetenzziele sind dort wie folgt angegeben: „Fachkompetenz: Sie stellen durch die Auseinandersetzung mit Lebenssituationen in der Zeit der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus Gegenwartsbezüge her. Methodenkompetenz: Sie analysieren Verhaltensweisen von Menschen in der Demokratie und in der Diktatur und bewerten diese [M4]. Kommunikationskompetenz: Sie untersuchen die Lebensbedingungen in unterschiedlichen Gesellschaftsformen und präsentieren ihre Ergebnisse mediengestützt [K2/5]. Urteilskompetenz: Sie unterscheiden bei ihrer Beurteilung von menschlichen Verhaltensweisen in der Ausgrenzungsgesellschaft zwischen Sach- und Werturteilen [U1].“
[765] Z.B. wird in der Antike die „Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls trotz territorialer und ethnischer Disparitäten, z.B. Herrschaftsformen, Lebens- und Wirtschaftsformen, Religionen, Sprachen“ als Basisinhalt im Lernfeld „Orientierung“ vorgeschlagen. Im Lernfeld „Wirtschaft“ soll die Kommunikationskompetenz geschult werden, indem Lernende „verschiedene Perspektiven auf die unterschiedliche Nutzung von Wirtschaftsräumen“ wahrnehmen. (ebd., 94, 97)
[766] Ebd., 90f.
[767] Ebd., S. 95.
[768] Ebd., S. 96.

Für die Zeit des Mittelalters und der Frühen Neuzeit werden jeweils mehrere Personengruppen (z.B. Salier, Staufer, Fugger) und Akteur:innen (Karl der Große, Otto I., Ludwig XIV.) in den Vorschlägen erwähnt, jedoch nicht spezifisch mit historisch-perspektivischem Lernen in Zusammenhang gebracht.[769] In alltagsgeschichtlicher Perspektive sollen die religiöse Prägung des Alltags der Menschen und vor allem der Einfluss verschiedener Religionen (Christentum, Judentum, Islam) von den Lernenden „wahrgenommen" und „reflektiert" werden.[770] Im Bereich der Frühen Neuzeit werden die „Entdecker [sic!]" explizit genannt, deren „Motive und Ziele" nachvollzogen werden sollen.[771] Im Lernfeld „Herrschaft" sollen die Schüler:innen die „handelnden Personengruppen, deren Ziele und ihre Handlungsstrategien in Bezug auf Umgang mit Herrschaft" erforschen sowie im Lernfeld „Weltdeutungen" „verschiedene Sichtweisen der unterschiedlichen Weltdeutungen", hier vor allem religiöse und naturwissenschaftliche, wahrnehmen und diskutieren mit dem Ziel, „die Entstehung von Konflikten nachvollziehen" zu können.[772] Die Subjektivität von Wahrnehmungen soll exemplarisch durch die Beschäftigung mit „Martin Luther", „Ulrich Zwingli" oder „Johannes Calvin" und deren Einordnung in den historischen Kontext erarbeitet werden.[773]

Für die Zeit von der Französischen Revolution bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges werden die Perspektiven größtenteils nicht konkretisiert, sondern unter allgemeineren Begrifflichkeiten wie „geistige Strömungen […] (Aufklärung, Nationalismus, Liberalismus, Sozialismus)", „Denkrichtungen" („Marxismus", „Liberalismus"), „Perspektiven verschiedener Gruppen" auf die Französische Revolution, „Verhaltensweisen von Einzelnen (Attraktivität, Anpassung, Widerstand, Emigration)", z.B. von Jugendlichen oder „kirchliches Verhalten zwischen Anpassung und Widerstand" zusammengefasst.[774] Wie bereits zitiert, geht es im Lernfeld „Gesellschaft" der Frühen Neuzeit darum, dass die Lernenden „die Subjektivität von Wahrnehmungen in standortgebundene Äußerungen zur Sozialen Frage" demonstrieren. Zu den Grundbegriffen zählen hier das „Bürgertum", die „Industriearbeiterschaft", das „Proletariat" und die „Kapitalisten", deren Perspektiven wohl mit Blick auf die „Soziale Frage" Berücksichtigung finden sollen.[775] Für die Zeit nach 1871 geht es vor allem in den Vertiefungsinhalten und inhaltlich-methodischen Anregungen mehrfach um biographisches Arbeiten und es werden konkrete Vorschläge gemacht.[776] Die Arbeit mit Zeitzeug:innen, deren „subjektive Sichtweise" auf die Vergangenheit reflektiert und deren

[769] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, S. 101–111.
[770] Ebd., S. 104.
[771] Ebd., S. 106.
[772] Ebd., 108, 110.
[773] Ebd., S. 111.
[774] Ebd., 112, 114.
[775] Ebd., S. 113.
[776] Ebd., 118-123, 129 Namentlich werden (im Wortlaut des Lehrplans) Wilhelm II., Madame Curie, Lenin, Rosa Luxemburg, Arnold Schönberg, Alexander Döblin, Adolf Hitler, Otto Dix, Bert Brecht, Erich Kästner, Marlene Dietrich, Hans und Sophie Scholl vorgeschlagen.

„Deutung von Vergangenheit“ diskutiert und hinterfragt werden soll, wird für den Zeitraum der deutsch-deutschen Geschichte angesetzt.[777]

4.2. Sekundarstufe II

Das Curriculum, das für die Proband:innen zum Zeitpunkt der Interviews Gültigkeit besaß, war die Anpassung des seit 1983 gültigen, 1997/98 und zuletzt 2011 überarbeiteten Lehrplans. In der Überarbeitung von 2011 wurden vor allem Änderungen inhaltlicher Art vorgenommen, indem globalgeschichtliche Themen in der 13. Jahrgangsstufe ergänzt wurden. Die Leitziele der Version von 1997/8 wurden nicht verändert. Unter diesen „Leitkategorien und Funktionen des Faches Geschichte“ finden sich bereits Hinweise auf historisch-perspektivisches Lernen. Dort heißt es, dass „die Komplexität des geschichtlichen Gegenstandes“ bedingt, dass „Multiperspektivität und Methodenpluralismus“ für ein „angemessenes Verständnis“ notwendig seien.[778] Zudem könne Geschichte dabei helfen, die „Relativität des eigenen Standortes bewusst“ zu machen und eine „kritische Distanz“ (wohl zu dem eigenen Standpunkt) zu gewinnen.[779] Die „Möglichkeiten und Grenzen politischen Handelns“ könnten durch die Auseinandersetzung mit Geschichte exemplarisch erkannt werden, wobei unklar bleibt, ob es um das Handeln der Lernenden oder politischer Akteur:innen der Gegenwart geht. Bezogen auf die Lernenden selbst würden durch die Beschäftigung mit Geschichte „Möglichkeiten der Identifikation und der Identitätserweiterung“ geboten.[780] Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Oberstufenlehrplan das Prinzip der Multiperspektivität dem historischen Verstehen dient und tendenziell ein relativistisches bzw. skeptizistisches[781] Geschichtsverständnis befördert werden soll. Darüber hinaus könnten politische Handlungsweisen in der Gegenwart vor dem Hintergrund historischer „Vorgänge“ besser eingeordnet werden und zur „Orientierung“[782] der Lernenden in der Gegenwart beitragen. In der Forderung, dass Lernende durch die Beschäftigung mit Geschichte ihre eigene Identität „erweitern“ könnten, widerspricht der Lehrplan gegenwärtigen geschichtsdidaktischen Positionen wie sie im Kapitel 2.1.4.5. dargelegt wurden.

Welches Identitätskonzept dem Lehrplan zugrunde liegt, wird im weiteren Verlauf des Lehrplans deutlich. Es wird betont, dass „es nicht um beliebige, sondern um **unsere** Geschichte [Herv. i. Orig.]“ gehen müsse.[783] Als „unsere Geschichte“ wird vor allem die deutsch-europäische Geschichte verstanden, denn in der 11. Jahrgangsstufe stehen die „gemeinsamen Grundlagen der europäischen Kultur“ im Zentrum,

[777] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, S. 125.
[778] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), S. 6.
[779] Ebd.
[780] Ebd., S. 7.
[781] Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 133.
[782] Vgl. zum Begriff der „Orientierung“ unter anderem Jeismann, Geschichte als Horizont der Gegenwart.
[783] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), S. 7.

während in der 12. Klasse der Fokus auf die „neuere deutsche Geschichte“ verlagert wird.[784] Die „Antike“ und das „Mittelalter“ werden als „Wurzeln unserer heutigen Welt“[785] beschrieben und gefordert, dass Schüler:innen den „Mittelmeerraum als ‚Wiege der europäischen Kultur‘“[786] wahrnehmen. In der 13. Jahrgangsstufe sind dann auch globalgeschichtliche Perspektiven bspw. im Rahmen der (fakultativen) (Teil-)Themen „Der Islam und die westliche Welt“ und „China – Macht der Zukunft“ vorgesehen.[787] In diesen Themen dominiert dann jedoch erneut die eurozentrische Perspektive, wenn es um „Berührungspunkte“ des Islams „mit Europa“ geht und Beispiele wie die „Kreuzzüge“, „Friedrich II.“, die „Wirkung der historischen Dimension auf das Gegenwartsbild“ oder „alteuropäische Ängste und Feindbilder“ als Inhaltsaspekte vorgeschlagen werden. Ziel sei es, „individuelle und gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten“ herauszufinden, indem Schüler:innen sich „interkulturelle[…] und interreligiöse[…] Begegnungsfelder“ (nicht Perspektiven) erschließen.[788]

Unter den fachspezifischen „Allgemeinen Lernzielen“ findet sich in den Jahrgangsstufen 11, 12 und 13 nur ein vager Hinweis auf die Förderung historisch-perspektivischen Lernens. Dort wird gefordert, dass Lernende in der 11. Klasse „erkennen“ sollen, „dass die Begegnung mit dem Fremden durch Distanz und Kontrast ein vertieftes Verständnis der Gegenwart ermöglicht“[789]. Fremdheit wird dort im Sinne Körbers vor allem als eine durch die zeitliche Distanz bedingte Andersartigkeit zwischen einem „wir heute“ und „wir damals“ definiert. In den jeweiligen Teilthemen, von denen pro Jahrgangsstufe und Halbjahr zwei vorgesehen sind, sowie in den Themenvorschlägen für Leistungskurse, wird dann zwischen „Lernzielen“ und „Inhaltsaspekten“ unterschieden. Dort finden sich mehrere Ziele, die auf historisch-perspektivisches Lernen und unterschiedliche Komplexitätsstufen hindeuten. Bspw. werden die weiter oben angeführten Leitkategorien wieder aufgegriffen, wenn Lernende „erfassen“ sollen, „dass die Darstellung von Geschichte immer von unterschiedlichen Perspektiven und Interessen geprägt ist“[790]. Auch im Bereich „Kontroversen/ Theorien“[791] für die Leistungskurse spielen epistemologische Einsichten der Lernenden eine herausragende Rolle. Im Hinblick auf die „Julikrise und Kriegsschuldfrage“ sollen die Schüler:innen „Einblick in die verschiedenen Perspektiven und Tendenzen historischer Forschung erhalten und sich kritisch damit auseinandersetzen“[792]. Eine Zusammenschau der mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Lernziele zeigt, dass zu deren Operationalisierung vor allem (hermeneutische) Verben wie „erfassen“, „begreifen“, „wissen“, „bewusst machen“, „Einblicke“ oder „Einsicht gewinnen“ verwendet

[784] Dass., Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), S. 19.
[785] Ebd., S. 13.
[786] Ebd., S. 15.
[787] Ebd., S. 89.
[788] Ebd., S. 28.
[789] Ebd., S. 14.
[790] Ebd., S. 15.
[791] Ebd., 69f.
[792] Ebd., S. 70.

werden. Nur vereinzelt werden evaluative Verben wie „beurteilen“, „diskutieren“ oder „problematisieren“, die im gesamten Lehrplan deutlich seltener vorkommen, mit historisch-perspektivischen Lernzielen verknüpft.

Auffällig ist, dass wie im Lehrplan für die Sekundarstufe I insbesondere in dem Teilthema „Deutschland zwischen Demokratie und Diktatur“, aber auch in den „übergreifenden Themen“, „thematischen Vertiefungen“ bzw. „Kontroversen/ Theorien“, die die NS-Zeit berühren, verhältnismäßig viele Vorschläge zum Lernen mit und über historische Perspektiven gemacht werden. So sollen Lernende, „die Auswirkungen der NS-Herrschaft auf einzelne Lebensbereiche und das Verhalten der Menschen beispielhaft erkennen und beurteilen können“ oder „Einsicht gewinnen in Möglichkeiten, Formen und Risiken des Widerstandes gegen den NS“. Dabei werden vergleichsweise viele historische Akteur:innen bzw. Gruppen (z.B. „Jugend“, „Frau“, „Familie“, „Einzelne mit Zivilcourage“, „Kriegsgefangene“) explizit genannt und auch emotionsgeschichtliche Zugriffe deutlich (z.B. „Begeisterung-Anpassung-Angst“).[793] In dem „übergreifenden Thema“ Antisemitismus sollen Lernende „Ursachen für die oft passive oder gleichgültige Haltung der deutschen Bevölkerung gegenüber dem Schicksal ihrer jüdischen Mitbürgern [sic!] diskutieren“ und „Methoden und Etppen der Judenverfolgung“ anhand von „regionalen und lokalen Beispielen“ nachvollziehen.[794]

Im Hinblick auf die im Lehrplan vorgesehenen Perspektiven finden sich im chronologischen Durchlauf sowohl alltags- als auch mentalitätsgeschichtliche Vorschläge sowie die Nennung von Einzelpersonen. Im Mittelalter sollen die Elftklässler:innen bspw. „Einblicke in mittelalterliche Lebensformen im Kontrast zu den Lebensbedingungen der Industriegesellschaft heute“ gewinnen, wobei die „Rolle von Mann und Frau“ und „Adel, Bauern, Kloster“[795] als Inhaltsaspekte vorgegeben werden. Aus mentalitätsgeschichtlicher Perspektive sollen sie Einsicht in die „Grundzüge des mittelalterlichen Denkens und Weltbildes im Kontrast zur heutigen Zeit gewinnen“, indem z.B. die „zentrale Bedeutung der christlichen Lehre“[796] thematisiert wird. Im Zusammenhang mit der Industriellen Revolution steht die „radikale Veränderung der Lebensbedingungen“ sowie die „Veränderung von Werten und Begriffen“[797] im Lehrplan. Auch im Zusammenhang mit dem Ende der Weimarer Republik[798] sowie der west- und ostdeutschen Perspektiven nach dem Mauerfall[799] werden mentalitätsgeschichtliche Aspekte akzentuiert.

[793] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), S. 22.
[794] Ebd., S. 54.
[795] Ebd., S. 16.
[796] Ebd.
[797] Ebd., S. 18.
[798] Ebd., S. 22.
[799] Ebd., S. 23.

Insbesondere im Rahmen der Inhaltsaspekte, aber auch der Lernziele, werden konkrete „große“ Persönlichkeiten genannt (z.B. „Luther, Calvin“ [800], „Adenauer“[801], „Briand/Stresemann“, „Churchill“[802]). Aber auch „die Rolle von Einzelpersönlichkeiten“ im Rahmen der Französischen Revolution[803] oder „ausgewählte […] Personen aus Politik, Wirtschaft, Gesellschaft der BRD und DDR“[804] werden vorgeschlagen. Otto von Bismarck kommt dabei eine herausgehobene Rolle zu. Dessen Wirken spielt sowohl in den Lehrplanvorgaben für Grundkurse als auch für Leistungskurse eine zentrale Rolle.[805] Ihm wird in den Themenvorschlägen „Kontroversen/ Theorien“ ein fakultatives Teilkapitel gewidmet, wobei in den Lernzielen vorgesehen ist, dass die „Gefahren einseitiger personalisierender bzw. einseitiger strukturgeschichtlicher Betrachtungsweise historischer Phänomene“ thematisiert werden und Schüler:innen anhand eines weiteren Beispiels das „Spannungsverhältnis von Person und Struktur“ erarbeiten sollen, um „zu einem selbständigen Urteil zu gelangen“.[806] Hierfür werden mehrere große Persönlichkeiten der Geschichte vorgeschlagen.[807]

4.3. Zusammenschau der curricularen Vorgaben

Ein vergleichender Blick auf die Curricula zeigt, dass in struktureller Hinsicht einige zentrale Unterschiede bestehen. Die ursprüngliche Fassung des Oberstufenlehrplans ist deutlich älter als jene der Sekundarstufe I und orientiert sich dementsprechend nicht an Kompetenzzielen und den damit verknüpften Operatoren, die nach verschiedenen Anforderungsbereichen differenziert werden. Zudem weisen die Lehrpläne eine unterschiedliche „Regelungsdichte“[808] auf. Während im rheinland-pfälzischen Lehrplan für die Sekundarstufe I fünf Lernfelder mit jeweils drei bis vier Kompetenzzielen und inhaltlichen Basis-, Erweiterungs- und Vertiefungsvorschlägen sowie inhaltlich-methodischen Anregungen vorgesehen sind, beschränkt sich der Oberstufen-Lehrplan im Grundkurs auf zwölf Teilthemen, die für den Leistungskurs um weitere Themenbereiche ergänzt werden.

---

[800] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), S. 17.
[801] Ebd., S. 23.
[802] Ebd., S. 26.
[803] Ebd., S. 17.
[804] Ebd., S. 23.
[805] Schüler:innen sollen „begreifen, warum es Bismarck nach 1862 gelang, einen konservativen deutschen Nationalstaat zu schaffen“ und „erkennen, wie Bismarck der innen- und außen-politischen Gefährdung des neuen Reiches zu begegnen suchte“. Zudem sollen sie „die Bedeutung der Weltmachtpolitik Wilhelms II. für die europäische Mächtekonstellation und den Ausbruch des Ersten Weltkriegs erkennen“. (Vgl. ebd., S. 21)
[806] Ebd., S. 79.
[807] Die in der Lehrplananpassung genannten möglichen Themen sind: „Caesar (Augustus) und das Ende der Römischen Republik; Karl d. Gr., das Frankenreich und die Kirche; Heinrich IV., Königsherrschaft, Imperium und Sacerdotium; Luther und die Krise des Reiches, der Gesellschaft und der Kirche; Maria Theresia und Friedrich d. Gr.: Feudalismus, Absolutismus und Aufklärung; Kaiser Wilhelm II. im Zeitalter des Nationalismus und Imperialismus; Hitler und der Faschismus in Deutschland; Adenauer und die Lage Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg“. (Vgl. ebd.)
[808] Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, S. 100.

Diese Unterschiede hinsichtlich der Regelungsdichte zeigen sich bereits mit Blick auf die (übergeordneten) Lernziele bzw. „Funktionen des Faches Geschichte". In beiden Curricula finden sich dort erste Hinweise auf historisch-perspektivisches Lernen, wobei Gemeinsamkeiten, jedoch überwiegend Unterschiede deutlich werden. Zwar zielen beide Lehrpläne auf die Förderung epistemologischer Einsichten bei den Schüler:innen, der Mittelstufenlehrplan visiert jedoch ein konstruktivistisches, der Oberstufenlehrplan ein tendenziell skeptizistisches Geschichtsverständnis an. Darüber hinaus wird im Oberstufen-Lehrplan der Beitrag betont, den historisch(-perspektivisch)es Lernen für die Identitätsbildung der Schüler:innen leisten kann, wobei dieses Lernziel in den fachspezifischen „Allgemeinen Lernzielen" nicht ausdifferenziert wird.[809] Demgegenüber bewegen sich die Lernziele im Mittelstufenlehrplan vor allem im Bereich affektiv-sozialer Lernzieldimensionen[810] im Sinne von Handlungs- und „interkultureller Kompetenz"[811]. Z.B. soll die Auseinandersetzung der Lernenden mit unterschiedlichen Perspektiven zu einem respektvollen, anerkennenden Umgang mit (fremden) Perspektiven in der Gegenwart führen.[812] Eine aus historisch-perspektivischem Lernen resultierende Handlungsfähigkeit der Lernenden in der Gegenwart findet sich im Oberstufenlehrplan nicht, wenngleich an anderer Stelle betont wird, dass im Geschichtsunterricht „Möglichkeiten zu handlungsorientiertem Lernen"[813] angeboten werden sollten.
Auf den untergeordneten Kompetenzebenen dient historisch-perspektivisches Lernen in beiden Lehrplänen der Ausbildung von Urteilskompetenz, wenngleich diese Terminologie im Oberstufenlehrplan keine Anwendung findet.[814] Zudem finden sich in beiden Curricula Hinweise auf das Lernziel „historisches Verstehen". Wie in den Ausführungen des Kapitels 2.1.3.1. bereits erwähnt, gibt es in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen keinen Operator „verstehen". Dennoch heißt es im Bereich der Fachkompetenz im Mittelstufenlehrplan, dass Schüler:innen lernen sollen, „ausgewählte Denkrichtungen" des 19. Jahrhunderts zu „verstehen" und „wiederzugeben" (z.B. Marxismus, Liberalismus).[815] Ansonsten findet sich das „Verstehen" in den allgemeinen Lernzielen als „Fremdverstehen"[816] oder als ein Verstehen der Gegenwart durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte[817]. Im Oberstufenlehrplan ist das

[809] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), S. 7.
[810] Die affektive und soziale Dimension wird hier folgendermaßen definiert: „Affektive und soziale Lernziele (d.h. Lernen im Bereich von Gefühlen und Wertungen, von Einstellungen und Haltungen) – beziehen sich auf Veränderungen von Interessenlagen, auf die Bereitschaft, etwas zu tun oder zu denken, auf Einstellungen und Werte und auf die Entwicklung von Werthaltungen. Sie beschreiben ein Verhalten, das den Bereich der Triebe, Interessen, Einstellungen, Gefühle und Wertungen betrifft." Diese Dimension wird häufig mit folgenden Verben operationalisiert: „sich interessieren, sich engagieren, sich einsetzen, erfahren, gegenseitig unterstützen und kontrollieren". (Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, S. 78; Velica, Lernziele und deren Bedeutung im Unterricht, 16f)
[811] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, S. 7.
[812] Ebd.
[813] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), S. 7.
[814] Z.B. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, 7, 9.
[815] Ebd., S. 116.
[816] Ebd., S. 86.
[817] Ebd., S. 83.

„historische Verstehen“ das primäre Ziel historisch(-perspektivisch)en Lernens. Die Mehrzahl der Lernziele ist dort mit hermeneutischen Verben wie „begreifen“ oder „Einblicke“ bzw. „Einsichten gewinnen“ operationalisiert. Verben, die auf begründete Urteile seitens der Lernenden abzielen, finden sich im Oberstufenlehrplan (insgesamt) deutlich seltener. Alles in allem sind die Lernziele im Mittelstufen-Lehrplan vielfältiger. Bspw. wird eine Metareflexion anvisiert, durch die die Lernenden erkennen, dass es notwendig ist, sich mit anderen Perspektiven auseinanderzusetzen, um sich in der Gegenwart orientieren zu können.[818] Derartige Reflexionen der eigenen Perspektive sind im Oberstufenlehrplan trotz identitätsstiftenden Zielsetzungen nicht vorgesehen. Zudem wird historisch-perspektivisches Lernen auch im Bereich der Methodenkompetenz operationalisiert, was im Oberstufenlehrplan weder in den übergeordneten, noch in den Teillernzielen der Fall ist.[819] Barings Resümee seiner Lehrplananalyse, dass sich die mit historischer Empathie verknüpften Lernzielen auf einem breiten „Spektrum“ bewegen, kann also für den Mittelstufenlehrplan bestätigt werden. Er stellte fest, dass diese sich „auf geschichtstheoretischer Ebene vom historischen Verstehen über Fragen interkultureller Erziehung, d.h. Verknüpfung von Perspektivwechsel mit Fremdverstehen, bis hin zum sozialen Lernen, bei dem es vor allem um eine affektive Grundhaltung des Lernenden gehe“[820], erstrecken würden.

Barings Analyse zeigte auch, dass das Prinzip der Multiperspektivität mehr oder weniger konkret als Konstruktionsprinzip für den Geschichtsunterricht ausgegeben wird.[821] Dies gilt auch für die rheinland-pfälzischen Curricula. Im Lehrplan für die Sekundarstufe I sind die mit der Multiperspektivität verknüpften Zielsetzungen vielfältig. Diese soll die „Zeit- und Standortgebundenheit“ von Perspektiven bzw. die „Subjektivität erzählter Geschichte“ aufzeigen und bei deren Dekonstruktion helfen.[822] Darüber hinaus würden Schüler:innen durch multiperspektivische Zugriffe einen möglichst umfassenden Blick auf „historische Ereignisse und Prozesse“ bekommen[823] sowie ihre Fähigkeit zum Fremdverstehen und ihre Demokratiekompetenz schulen.[824] Im weiteren Verlauf wird die Multiperspektivität anhand von konkreten Teillernzielen in den Lernfeldern abgebildet.[825] Dies ist im Oberstufenlehrplan nur vereinzelt und wenn dann in biperspektivischer Form der Fall.[826] Stattdessen wird die Multiperspektivität vor allem mit dem Verstehen historischer Sachverhalte verknüpft.

---

[818] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, S. 9.
[819] Ebd.
[820] Baring, Empathie, S. 58.
[821] Ebd., S. 47–58.
[822] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, 82, 86.
[823] Ebd., S. 82.
[824] Ebd., S. 88.
[825] Vgl. „Sie nehmen die Perspektiven unterschiedlicher Religionen in Bezug auf das alltägliche Leben wahr und reflektieren sie.“ (ebd., S. 106)
[826] Vgl. „Die Schülerinnen und Schüler sollen Ziele, Forderungen und Aktivitäten bürgerlicher und proletarischer Frauenbewegungen kennen.“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), S. 61); „Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass hinter den verschiedenen Positionen [von Historiker:innen]

Beim Vergleich, welche Perspektiven konkret für die Auseinandersetzung im Geschichtsunterricht vorgeschlagen werden, fällt ins Auge, dass in beiden Lehrplänen unterschiedliche Kategorien von Personen(-gruppen) bedient werden, wie bspw. „Herrschende" (z.B. Karl der Große, Bismarck), Sammelbezeichnungen für große, unspezifische Personen(-gruppen) (z.B. Bevölkerung, Menschen), Sammelbezeichnungen mit einem (oder mehreren) charakteristischen Distinktionsmerkmal(en) (z.B. Frauen, Kinder, etc.), Personen, die zu einer religiösen, sozialen, ökonomischen Gruppe (z.B. Arbeiter, Katholiken) und/oder Minderheit (z.B. Juden, Muslime) gehören. In beiden Lehrplänen wird größtenteils auf Sammelbezeichnungen für große, unspezifische Personen(-gruppen) wie „Menschen" oder „Volk" zurückgegriffen, um bspw. mentalitätsgeschichtliche Aspekte herauszustellen. Im Oberstufenlehrplan werden insgesamt deutlich weniger Personen(-gruppen) explizit genannt. Biographische Zugriffe sind in beiden Lehrplänen als thematische Strukturierungskonzepte[827] vorgesehen, wenngleich teilweise nur als Vertiefung.

In beiden Curricula werden alltags-, mentalitäts- und emotionsgeschichtliche Aspekte sowie Perspektiven großer historischer Persönlichkeiten vorgeschlagen. Die Nennungen Letzterer finden sich größtenteils in Vertiefungsmodulen und/oder inhaltlich-methodischen Anregungen. Für die Zeit der Reformation ist bspw. die Auseinandersetzung mit den Perspektiven Martin Luthers und Johannes Calvins vorgesehen[828] oder für die mittelalterliche Gesellschaft die Thematisierung der christlichen Prägung der Weltbilder unterschiedlicher Gesellschaftsgruppen. Emotionsgeschichtliche Zugriffe werden deutlich, wenn von dem „Gemeinschaftsgefühl" in antiken Kulturen im Mittelmeerraum, „Musik" und „Kultur als Ausdruck von Lebensgefühlen"[829] oder der „Angst vor dem Fremden"[830] im Zusammenhang mit dem Islam die Rede ist. Im Oberstufenlehrplan spielen überwiegend Ängste eine Rolle.[831] Zudem findet sich in beiden Lehrplänen ein besonders häufiger Rekurs auf das Lernen mit historischen Perspektiven für die NS-Zeit, wo vor allem auf unspezifische Gruppen referiert und der Alltag der Menschen sowie mentalitätsgeschichtliche Aspekte in den Mittelpunkt gerückt werden.[832] Alles in allem werden die histori-

auch Geschichtsbilder deutlich werden." (dass., Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), S. 67)

[827] Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, S. 97 Die „Biographie" gehört neben der „Falldarstellung", der „Epochensequenz", dem „Längsschnitt", dem „Querschnitt" und dem „Vergleich" zu den zentralen Strukturierungskonzepten im Geschichtsunterricht. (Vgl. ders., Wegweiser Geschichtsdidaktik, S. 97)

[828] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, S. 111; Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), S. 17.

[829] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, 94, 130, 132.

[830] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), S. 28.

[831] Ebd., 22, 27f, 52f, 89.

[832] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, S. 121; Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), S. 22.

schen Perspektiven im Mittelstufenlehrplan deutlich häufiger konkretisiert und es zeigt sich eine größere Perspektivendiversität. So wird im Curriculum für die Sekundarstufe I die multiperspektivische Annäherung an die Kreuzzüge aus christlicher, jüdischer und muslimischer Perspektive vorschlagen.[833] Demgegenüber werden im Oberstufenlehrplan in dem Teilthema „Der Islam und die westliche Welt" im Zusammenhang mit den Kreuzzügen „Friedrich II." sowie „alteuropäische Ängste und Feindbilder" als Inhaltsaspekte angeführt.[834]

Darüber hinaus zeigen sich in beiden Curricula einige Leerstellen. Die Gesellschaftsgruppe der Kinder, die sich zur Betrachtung in der Mittelstufe aufgrund des Lerngruppenbezugs besonders gut eignen würde, findet im Lehrplan nur an einer Stelle als Erweiterungsvorschlag Berücksichtigung, im Oberstufenlehrplan gar nicht. Jugendliche werden nur im NS-Kontext in den Blick genommen (Stichwort HJ und BDM).[835] Mit Blick auf frauen- und geschlechtergeschichtliche Themen finden sich in beiden Lehrplänen Anknüpfungspunkte für weibliche Perspektiven in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten (politische Partizipation, Arbeitswelt, Geschlechterrollen).[836] Vor allem im Mittelstufen-Lehrplan sind diese jedoch größtenteils in Erweiterungs- oder Vertiefungsangeboten vorgesehen. In den Lehrplänen werden teilweise „Minderheitengruppen" (im Lehrplan der Mittelstufe auch „Randgruppen"[837]) als zu berücksichtigende Personengruppen genannt und im Oberstufenlehrplan die Auseinandersetzung mit Jüdinnen und Juden in einem fakultativen „übergreifenden Thema" vorgeschlagen.[838] Die jüdische Perspektive selbst wird jedoch nicht einbezogen.[839] Nur für das Kaiserreich wird angestrebt, dass Schüler:innen „wissen, dass die Juden [sic!] mit verstärktem Selbstbewusstsein und betontem Bekenntnis zu Deutschland auf den Antisemitismus reagierten"[840]. Unterrepräsentiert sind ebenfalls die Perspektiven von Menschen anderer Kontinente sowie jene von Menschen mit körperlicher oder geistiger Beeinträchtigung[841] oder von Personen unterschiedlicher sexueller Orientierungen und Trans*-Personen.

---

[833] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, S. 104.

[834] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), S. 28.

[835] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, S. 119; Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), S. 22.

[836] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, 95, 101, 119, 123; Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), 22, 60f.

[837] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, S. 84 Von der Verwendung des Begriffs „Randgruppe" wird sich in dieser Arbeit distanziert, weil er die Vorstellung einer Gesellschaft mit einem homogenen „Inneren" und einem „nicht-integrierbaren" Außen hervorruft.

[838] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), 22, 52-55.

[839] Ebd., S. 22

[840] Ebd., S. 53.

[841] Auch in der NS-Zeit, wo oftmals das Thema „Euthanasie" im Zusammenhang mit Terror und Verfolgung vorgeschlagen wird, ist dies in den rheinland-pfälzischen Lehrplänen nicht der Fall. (Vgl. z.B. Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen, Lehrplan Gymnasium, 34, 39; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, 28, 40, 42)

Die Zusammenschau der in den Lehrplänen genannten Perspektiven zeigt, dass der Blick größtenteils von Deutschland aus auf Europa und die Welt gerichtet ist und somit den Lernenden vor allem die „Dominanzperspektive“[842] angeboten wird. Zwar finden durchaus auch außereuropäische Staaten wie China, Russland oder die Türkei Beachtung, historisch-perspektivisches Lernen spielt dabei jedoch abgesehen von einigen Ausnahmen eine untergeordnete Rolle, meist handelt es sich um fakultative Wahl- oder Vertiefungsangebote und ein tatsächlicher Perspektivwechsel hin zu „den Fremden“ findet nicht statt.[843] In Themenbereichen, in denen sich die Integration nichteuropäischer Perspektiven im Sinne einer Steigerung der Perspektivendiversität aufgrund von ereignisgeschichtlichen Berührungspunkten anböte (z.B. im Zeitalter der europäischen Expansion oder in der (deutschen) Kolonialzeit), bleibt die Gelegenheit teilweise ungenutzt.[844] Zugleich finden sich mit wenigen Ausnahmen kaum regionalgeschichtliche Perspektiven, die ganz im Gegenteil aufgrund des Lebensweltbezuges für Lernende eine besondere Bedeutung gewinnen könnten, da diese sich so „in einer global ausgerichteten und immer stärker multikulturell bestimmten Welt auch verorten“[845] könnten. Angesichts der Tatsache, dass es Aufgabe der Lehrpläne ist, „das an die nächste Generation zu vermittelnde gesellschaftlich anerkannte Wissen“ festzuhalten, „das einerseits als erhaltenswert erachtet wird und andererseits die Bewältigung kommender Aufgaben ermöglichen soll“[846], gewinnen diese Leerstellen an Gewicht. Es ist infrage zu stellen, ob die in den Lehrplänen vorgeschlagenen Perspektiven dem „inklusiven, historischen Wissen“ entsprechen, das nach Kühberger in einer „pluralistischen und demokratischen Gesellschaft“ notwendig ist, um bei den Lernenden eine „Sensibilität für eine diverse Gesellschaft“ zu schaffen.[847] Bergmann stellte 1995 fest, dass deutsche Lehrpläne von „nationale[n] Denkmuster[n]“[848] geprägt sind und Bettina Degner kritisierte 1998, dass das „demokratisch-pluralistische System der Gegenwart“ in Curricula weiterhin „als höchste[…] Entwicklungsstufe“[849] gedeutet und „die griechische Antike […] als Wurzel der Entwicklung zur Demokratie, als Traditionslinie zu heute behandelt“[850] wird.[851] Darüber hinaus würde

[842] Dehne versteht unter Dominanzperspektiven, die Perspektiven von Menschen, die Macht besaßen/ besitzen. Sie problematisiert, dass Schüler:innen im Geschichtsunterricht in der Regel nur diese dominianten Perspektiven einnehmen, was ihrer Auffassung nach „nicht unbedingt Fremdverstehen“ sei. (Dehne, "Mit eigenen Augen sehen" oder "Mit den Augen des anderen sehen"?, S. 128)

[843] Vgl. z.B. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, 94, 128; Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), 89f.

[844] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, S. 106.

[845] John, Lokal- und Regionalgeschichte, S. 66.

[846] Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, S. 100.

[847] Kühberger, Was kann vom Geschichtsunterricht in einer Demokratie erwartet werden?, S. 95.

[848] Bergmann, Wir und die anderen - Lernen an und aus Geschichte, S. 186.

[849] Alavi, Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft, S. 69.

[850] Ebd.

[851] Vgl. z.B. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, S. 82; Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), 15f.

die römische Antike teilweise mit der Konstruktion einer Wir-Identität verknüpft.[852] Diese Beobachtungen lassen sich insbesondere für die Lehrplananpassung der Sekundarstufe II von 2011, in Teilen auch für den Mittelstufenlehrplan, bestätigen. Eine kursorische Sichtung der im Jahr 2023/24 in Kraft getretenen Neuauflage des rheinland-pfälzischen Lehrplans für die Sekundarstufe II stimmt positiv, dass die Befunde Bergmanns und Degners im neuen Curriculum teilweise an Gültigkeit verlieren.

[852] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, 94, 96, 99; Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), S. 13.

5 Methodisches Vorgehen

Das Wissen um „die Perspektivität jeglicher Erkenntnis nicht nur auf der Ebene der zu erforschenden Subjekte, sondern ebenso auf der Ebene der Forschenden und ihrer Methoden“[853], bedingt im Kontext qualitativer Forschung die Explikation. Letztere ist die detailgetreue Darlegung des Forschungsprozesses und die Erklärung der gewählten Forschungsschritte. Auch die Reflexion der Kommunikation während des Forschungsprozesses, ein weiteres Gütekriterium qualitativer Forschung, dient diesem Zweck. Im Fall von qualitativen Interviews interagieren und kommunizieren der/die Befragte und der/die Forschende miteinander, was einen Einfluss auf die Forschungsergebnisse haben kann. Dieser „Kontext“ muss berücksichtigt und im Laufe des Forschungsprozesses reflektiert werden.[854] Da diese forschungsmethodischen Schritte dazu dienen, der „Beliebigkeit in der Deutung und Erkenntnisgenese“[855] entgegenzuwirken und somit die Güte der Forschungsergebnisse zu steigern, werden sie auf den folgenden Seiten ausführlich beschrieben. Bevor das methodische Vorgehen beleuchtet wird, werden die Forschungsfragen aufgeworfen. Im Anschluss daran erfolgt eine Beschreibung der Stichprobe, indem die demographisch-personenbezogenen und motivationalen Voraussetzung sowie die jeweilige (berufspraktische) Erfahrung dargelegt werden. Die Erläuterung der Erhebungsinstrumente, bestehend aus Fragebögen sowie einer exemplarischen Unterrichtseinheit (im Folgenden UE), erfolgt im darauffolgenden Unterkapitel. Nachdem die Auswertung beschrieben wurde, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse und einem induktiv-deduktiv-entwickelten Kategoriensystem vorgenommen wurde, schließt dieses Kapitel mit der Methodenreflexion.

5.1. Forschungsfragen

Das HeiGeKo-Modell zeigt verschiedene Dimensionen professionellen Lehrer:innenhandelns auf. In dieser Arbeit liegt der Fokus auf den Überzeugungen von angehenden und ausgebildeten Geschichtslehrkräften zu historisch-perspektivischem Lernen. Dabei stütze ich mich auf die Definition von Überzeugungen nach Pauli und Reusser einerseits und deren fachspezifische Ausdifferenzierung nach Martin Nitsche andererseits. Insofern sind die geschichtsdidaktischen Überzeugungen bzw. die Überzeugungen zum Lehren und Lernen der primäre Untersuchungsgegenstand, auf dem die Messinstrumente und das darauf aufbauende Kategoriensystem fußen. Hierunter verstehe ich im Folgenden die „subjektiven Konstrukte“[856], die angehende und ausgebildete Geschichtslehrkräfte zu historisch-perspektivischem Lernen aufweisen. Wie Nitsche verwende ich die Begriffe *Beliefs*, Überzeugungen und Annahmen synonym, während ich diese von Vorstellungen, Wissen, Wertehaltungen und subjektiven Theorien abgrenze.

[853] Köster, Methoden empirischer Sozialforschung aus geschichtsdidaktischer Perspektive, S. 31.
[854] Lamnek/Krell, Qualitative Sozialforschung, 20f.
[855] Ebd., 23f.
[856] Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 128.

Letztere setzen „eine theorieförmige Beschaffenheit der individuellen Konzepte“ voraus, welche insbesondere bei Studierenden zu Beginn des Professionalisierungsprozesses kaum zu erwarten sind. Der Begriff *Beliefs* ist demgegenüber „offener“ und ermöglicht es, „inkohärente, wenig strukturierte individuelle Konstrukte zu erfassen“.[857] Die *Beliefs* grenzen sich von dem Wissen ab, das „intersubjektiv begründungspflichtig“[858] ist und keine Bewertungskomponente enthält. Dabei ist erneut zu betonen, dass die Grenzen zwischen beiden „fließend“ sind und eine klare Abgrenzung nahezu unmöglich ist.[859] Vorstellungen wiederum werden als „übergreifende Bezeichnung“ verstanden, da sie „sowohl Wissen als auch Beliefs“ einschließen, aber nicht zwingenderweise eine Bewertungskomponente enthalten.[860] Auch „Vorstellungen“ wurden in dieser Studie erfragt, wenn in der Fragestellung des Leitfadeninterviews keine Bewertung durch die Proband:innen gefordert wurde (z.B. „Was verstehen Sie unter „historischer Perspektivübernahme“?). Das Hauptforschungsinteresse lag jedoch auf den geschichtsdidaktischen Überzeugungen, die sich in die Dimensionen historisch-perspektivisches Lernen und historisch-perspektivisches Lehren untergliedern. Wie die Bezugsgröße „historisch-perspektivisches Lernen“ nahelegt, waren die Überzeugungen zum Lernen primärer Fokus in den Interviews. Im Laufe der Analyse stellte sich heraus, dass die Überzeugungen zum Lehren und Lernen in den Ausführungen der Proband:innen häufig unvermittelt ineinandergriffen, weshalb in den Forschungsfragen und dem Kategoriensystem schließlich keine Differenzierung nach den zwei Dimensionen vorgenommen wurde. Vielmehr erfolgte die Unterscheidung im Laufe Analyse dann in den Themenbereichen, wo diese gehäuft in den Überzeugungen der Proband:innen sichtbar wurde. Darüber hinaus wurden auch die personen-, kontextbezogenen und geschichtstheoretischen Überzeugungen erfasst. Insbesondere Letztere waren insofern von Relevanz, als dass (wie im Theorieteil deutlich wurde) historisch-perspektivisches Lernen eng mit konstruktivistischen Lernzielen verknüpft wird. Die Forschungsfragen lauten wie folgt:

- Welche Vorstellungen weisen angehende und ausgebildete Lehrkräfte von…
    - historisch-perspektivischem Lernen auf?
    - von mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Konstrukten wie der Vorstellungskraft, den Emotionen oder der Identifikation auf?
- Welche geschichtsdidaktischen Überzeugungen zeigen angehende und ausgebildete Lehrkräfte bezogen auf…
    - die für historisch-perspektivisches Lernen notwendigen, schüler:innenseitigen Voraussetzungen?
    - mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Herausforderungen?
    - Emotionen und Identifikation im Zusammenhang mit historisch-perspektivischem Lernen?

[857] Ders., Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 24.
[858] Ebd.
[859] Heuer u.a., Geschichtslehrerkompetenz? Wissen und Können geschichtsdidaktisch, S. 170; Baumert u.a., Das Kompetenzmodell von COACTIV, S. 41
[860] Reusser/Pauli, Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, 483f.

- die Ziele und Relevanz des Lernens mit und über historische Perspektiven?
- für historisch-perspektivisches Lernen geeignete Kooperations-/ Sozialformen, Medien und Lerngegenstände?
- Schüler:innenvorstellungen und individuelle Sinnbildungsleistungen im Zusammenhang mit dem Lernen mit und über historische Perspektiven?
- historisch-perspektivisches Lernen in der eigenen Unterrichtspraxis?

- Inwiefern unterscheiden sich die geschichtsdidaktischen Überzeugungen im Vergleich der Erfahrungsgruppen? Wie lassen sich diese Unterschiede erklären?

5.2. Forschungsdesign

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein exploratives, qualitatives Forschungsdesign gewählt. Angesichts der theoretischen Heterogenität, die auch bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente eine besondere Herausforderung darstellte, und der Tatsache, dass bisher nur wenige empirische Studien zu den geschichtsdidaktischen *Beliefs* (angehender) Lehrpersonen vorliegen, erschien eine größtmögliche Offenheit bei der Erhebung und Auswertung der Daten zentral, um die verschiedenen Vorstellungen von historisch-perspektivischem Lernen und *Beliefs* ausmachen zu können. Ein exploratives, qualitatives Design ermöglichte eine „dichte und authentische Beschreibung des zu untersuchenden“[861] Gegenstandes, in diesem Fall den geschichtsdidaktischen Überzeugungen der angehenden und ausgebildeten Lehrkräfte. Zudem haben sich qualitative Interviewstudien zur Erfassung von Überzeugungen bewährt.[862] Gerade leitfadengestützte Interviews bieten sich an, da sie es ermöglichen „vor allem solche (verschriftlichten) Äußerungen von Personen [zu] erfassen, die auf deren innere Vorstellungswelten ausgerichtet sind“[863]. Die Interviews wurden mittels Qualitativer Inhaltsanalyse analysiert und so die *Beliefs* rekonstruiert.

Um Veränderungen in den *Bliefs* im Verlauf des Professionalisierungsprozesses feststellen und eventuell Vorschläge für die Lehrer:innenbildung formulieren zu können, wurde das Forschungsdesign als eine Gruppenstudie angelegt, bei der verschiedene Erfahrungsgruppen (im Folgenden EG) miteinander verglichen, aber auch die Einzelfälle in ihren Eigenheiten Beachtung finden und einander gegenübergestellt werden sollten.[864] Die Proband:innen wurden in jeweils zwei Einzelinterviews[865] zu ihren *Beliefs* befragt. Die Durchführung der Interviews erstreckte sich über einen Zeitraum von fünf Monaten (Mai-September 2021). Als methodischer Zugriff wurde die Form des problemzentrierten Interviews (PZI) gewählt,

[861] Köster, Methoden empirischer Sozialforschung aus geschichtsdidaktischer Perspektive, S. 12.
[862] Vgl. Voet/Wever, History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context, S. 60.
[863] Barsch, Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der geschichtsdidaktischen Forschung, S. 217.
[864] Döring/Bortz, Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, S. 215.
[865] Einzelinterviews haben gegenüber Gruppeninterviews den Vorteil, dass diese nicht durch potenzielle Gruppeneffekte oder durch „in der Schule anzutreffende Hierarchien“ beeinflusst werden. (Noback, Die "Erziehung nach Auschwitz" und das kulturelle Gedächtnis in der Schule, S. 83)

das nach Andreas Witzel, eine „möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“[866] ermöglicht. Diese Form der Befragung ist in der qualitativen Forschung zu Überzeugungen von Lehrkräften gut etabliert und hat sich zur Messung „der bewusst zugänglichen, rationalen Anteile […] [der] *Belief*systeme“[867] bewährt. Witzel, an dessen Konstruktions- und Durchführungsvorschlägen sich in der vorliegenden Studie orientiert wurde, beschreibt das PZI als ein „theoriegenerierendes Verfahren, das den vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit dadurch aufzuheben versucht, dass der Anwender seinen Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert“[868]. Ziel von PZIs ist es, „theoretisches Wissen […] im Auswertungsprozess durch Nutzen elastischer Konzepte“ zu generieren, „die in der empirischen Analyse fortentwickelt und mit empirisch begründeten ‚Hypothesen‘ am Datenmaterial erhärtet werden“[869]. Insbesondere angesichts des bereits mehrfach festgehaltenen Theoriedefizits im Hinblick auf historisch-perspektivisches Lernen bot sich der Zugriff über PZIs an. Gleichzeitig impliziert die Problemzentrierung eine Fokussierung auf spezifische thematische Aspekte, die aus empirischer Sicht durch die Perspektiven der befragten Personen beleuchtet werden. Zudem zeichnet sich das PZI anders als bspw. das narrative Interview durch eine stärkere Lenkung durch den/die Interviewer:in aus, sodass durch den Leitfaden gezielt auf theoretische Diskussionspunkte hingelenkt werden konnte. Die theoretischen Vorüberlegungen wurden zur Strukturierung und Konzeption des Leitfadens genutzt und in der Theorie diskutierte Aspekte wie die Emotionen von Lernenden bei der Auseinandersetzung mit historischen Perspektiven oder potenzielle Identifikationsprozesse aufgegriffen.[870] Das zweite Interview, welches in etwas zeitlichem Abstand durchgeführt wurde und einer *Within-Method*-Triangulation diente, war ebenfalls ein PZI, wies jedoch auch Anteile eines fokussierten Interviews auf. Letztere zeichnen sich dadurch aus, dass durch Material, das der/dem Befragten vorgelegt wird, Sprechanlässe induziert werden.[871]

Die Interview-Bedingungen wurden insofern stabil gehalten, als dass die Studien-Teilnehmenden immer von derselben Person in einem Tandeminterview befragt wurden. Aufgrund geltender Corona-Schutzmaßnahmen wurden die Interviews digital via Video-Konferenz durchgeführt. In mehreren Fällen kam es zu kürzeren, ungeplanten Pausen aufgrund instabiler Internetverbindung sowie in einem Fall zu einer Unterbrechung der Befragungssituation durch Dritte. Bis auf einen Fall, wo die Internetverbindung abbrach und das Gespräch erst einige Stunden später fortgesetzt werde konnte, wurden die Gespräche nach wenigen Sekunden wieder aufgenommen. Die Unterbrechungen wurden in dem Transkript sowie

---

[866] Witzel, Das problemzentrierte Interview.
[867] Reusser/Pauli, Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, 648f.
[868] Witzel, Das problemzentrierte Interview.
[869] Ebd.
[870] Das Prinzip der Ergebnisoffenheit bedingt auch, dass keine Hypothesen formuliert werden, sodass eine möglichst freie Beantwortung der Forschungsfrage möglich ist.
[871] Diekmann, Empirische Sozialforschung, S. 536–542.

den Postbetrachtungen[872] zu den jeweiligen Interviews dokumentiert. Im Sinne der Triangulation, durch die die Güte der Interpretationen sichergestellt werden sollte, indem die Stabilität und Konsistenz der Überzeugungen zwischen den zwei Interviews überprüft wurde, wurden zwei separate Termine für die Interviews angesetzt. Der Abstand zwischen den zwei Interviews betrug im kürzesten Fall 24 Stunden, im längsten Fall ca. vier Wochen. Die Interviews des ersten Erhebungstermins dauerten im Mittel 58 Minuten, wobei das längste Interview 120 Minuten und das kürzeste 38 Minuten umfasste. Die Interviews am zweiten Erhebungstermin dauerten im Mittel 37 Minuten, das längste 69, das kürzeste 19 Minuten.

Die Interviews wurden in allen Fällen mit den gleichen Hinweisen eingeleitet. Zu Beginn des Gesprächs wurde betont, dass es im Interview vor allem um das persönliche Erfahrungs- bzw. Expert:innenwissen gehe und es sich nicht um einen „Wissenstest" handele. Dadurch sollte eine offene Gesprächsatmosphäre hergestellt, die asymmetrische Frage-Antwort-Situation des Interviews entschärft und sozialer Erwünschtheit[873] entgegengewirkt werden. Insbesondere erfahrenen Lehrkräfte, die vor dem Interview ihre Unsicherheit im Hinblick auf geschichtsdidaktische Theorien betont hatten, sollten dadurch rückversichert werden, dass ihr Expert:innenwissen bzw. ihre Erfahrungen gefragt seien, nicht ihr Fachwissen. Bereits in der Mail, durch die die Rheinland-Pfälzische Lehrkräfte initiativ angeschrieben wurden, wurde betont, dass „die Perspektiven der Lehrkräfte aus der Praxis […] für die Studie besonders wertvoll" seien. Den Befragten wurde die Struktur des Interviews transparent kommuniziert. Zu diesem Zeitpunkt erfolgte auch die Präzisierung des thematischen Fokus' des Gesprächs. Letzterer wurde (auch auf Nachfrage) vorab nicht mitgeteilt, um möglichst spontane Reaktionen der Befragten zu induzieren und eine etwaige inhaltliche Vorbereitung im Voraus zu vermeiden. Die Proband:innen wurden explizit dazu eingeladen, Rückfragen zu stellen, sollten Fragen oder Begrifflichkeiten unklar sein. Zudem wurde den interviewten Personen mitgeteilt, dass die Inhalte vertraulich behandelt, im weiteren Forschungsprozess vollständig anonymisiert und nur in dieser Form publiziert werden würden. Die Betonung dieser Tatsache diente erneut dazu, Effekten sozialer Erwünschtheit entgegenzuwirken, aber erfolgte auch zu Transparenzzwecken. Die Zusicherung vollständiger Anonymität sollte den Freiraum bieten, die eigenen Überzeugungen unabhängig von geschichtsdidaktischer Lehrmeinung oder gängiger Lehrpraxis zu äußern.

---

[872] Das Postskriptum ist ein gängiges Mittel in der qualitativen Forschung, um die „interne Studiengüte" zu erhöhen. Es werden Auffälligkeiten oder Besonderheiten direkt nach der Durchführung des Interviews festgehalten, sodass diese im weiteren Verlauf der Analyse berücksichtigt werden können. (Vgl. Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, S. 204)

[873] Mit letzterer wird die „Tendenz umschrieben, das tatsächliche Verhalten oder die eigene Meinung in Richtung des sozial erwarteten Verhaltens oder der sozial erwünschten Meinung zu verzerren". Die Tendenz zur sozialen Erwünschtheit erwächst (in Befragungssituationen) aus dem Wunsch nach sozialer Anerkennung oder der Vermeidung von Missbilligung. Ihr muss nicht zwingenderweise eine bewusste Entscheidung der befragten Person zugrunde liegen. (Diekmann, Empirische Sozialforschung, 443f)

An dem zweiten Erhebungstermin wurden die Befragten vorerst gebeten, sich die Unterrichtsplanung in Ruhe anzuschauen. Letztere wurde den Proband:innen über einen Cloud-Dienst als PDF- bzw. Mov-Datei zur Verfügung gestellt. Den Proband:innen wurde freigestellt, ob sie den Besprechungsraum verlassen oder wie die Interviewerin Kamera und Mikrofone deaktivieren. So konnte die Sichtung des Materials im individuellen Tempo vorgenommen werden. Die Interviewerin blieb unterdess im digitalen Besprechungsraum, um für Rückfragen bereitzustehen. Vor der Sichtung des Materials wurden die Proband:innen gebeten einzuschätzen, inwiefern sich die UE dazu eignet, historisches Lernen mit und über historische Perspektiven zu fördern. Dabei sollten sie sich vorstellen, dass sie einer Kommilitonin oder einem Kollegen Feedback zu der geplanten UE geben sollten. Das Szenario sollte so die Authentizität der Gesprächssituation erhöhen. Im Anschluss an die freie Kommentierung wurden den Befragten weiterführende Fragen gestellt.

Die Interviewerin folgte während des Gesprächs den Regeln der neutralen Interview-Technik, ergänzt durch einige „weiche" Faktoren.[874] Es wurde vermieden wertende Rückmeldungen, vor allem negativer Art, auf die Antworten der Befragten zu geben. Erschien der/die Befragte schüchtern oder verunsichert, was vor allem bei den Studierenden vorkam, gab die Interviewerin vermehrt positive Rückmeldung wie „gut" oder „interessant", um die Person zu ermutigen, offener zu sprechen. Um die Interviewsituation näher an eine „natürliche" Gesprächssituation heranzurücken, wurde bspw. der Wortlaut der Leitfragen an den Gesprächsfluss angepasst. Gleichwohl wurde darauf geachtet, dass die Ausformulierung der Fragen zwischen den verschiedenen Interviews nicht zu stark divergierte. Zudem wurde von der im Katalog vorgesehenen Reihenfolge der Leitfragen abgewichen, wenn eine Antwort der befragten Person thematisch dazu einlud.[875] Suggestivfragen wurden vermieden. Nichtsdestotrotz kamen kleinere „Konfrontationen"[876] oder „verständnisgenerierende Fragen"[877] vor, sofern eine Person sich nur vage zu einem bestimmten Aspekt äußerte, hier jedoch eine klarere Aussage gewünscht war. Dabei wurde auf weiche Formulierungen geachtet (z.B. „Habe ich richtig verstanden, dass Sie XY folgendermaßen bewerten?"). Darüber hinaus wurden die Befragten an einigen Stellen außerhalb des Leitfragenkatalogs im Sinne einer „erzählungsgenerierenden Kommunikationsstrategie"[878] dazu aufgefordert, konkrete Beispiele aus den persönlichen Erfahrungen zu teilen.

Die Interviews wurden als Audios mitgeschnitten und im Anschluss transkribiert. Zwar bergen Audio-Mitschnitte das Risiko, dass sie Unsicherheiten auf Seiten der Befragten hervorrufen, andererseits zeich-

[874] Witzel, Das problemzentrierte Interview.
[875] Vgl. Döring/Bortz, Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, S. 321–577.
[876] Witzel, Das problemzentrierte Interview.
[877] Ebd.
[878] Hahn, Schülerlösungen in Lehrerfortbildungen, S. 207.

nen sie sich durch eine große Genauigkeit aus (im Vergleich zu bspw. Gedächtnisprotokollen) und ermöglichen es die Befragten wörtlich zu zitieren.[879] Nach jedem Interview wurde ein Postskriptum erstellt, in dem Auffälligkeiten während des Gesprächs und subjektive Wahrnehmungen der Interviewerin festgehalten wurden. Die initiale Transkription inklusive Zeitmarken wurde unter Zuhilfenahme KI-basierter Transkriptionssoftware von Alfasoft© vorgenommen. Da diese automatisierte Software fehleranfällig ist, wurde jedes Interview im Anschluss einem ausführlichen manuellen Korrekturdurchgang unterzogen und das Transkript mit der Audioversion abgeglichen. Hierbei wurde ausgehend von den Vorschlägen von Kuckartz einem einheitlichen Transkriptionssystem gefolgt.[880] Ziel war es, den Fokus auf den Inhalt des Gesagten zu legen, indem bspw. non-verbale Partikel wie „äh" nicht transkribiert und undeutliche Aussprachen angepasst wurden. In diesem Schritt wurden außerdem die Transkripte vollständig anonymisiert, indem Pseudonyme vergeben, Bezüge zum eigenen Wohnort, zur Familiensituation oder spezifische Informationen zum biographischen Werdegang getilgt oder abgeändert wurden. Die Audio-Mitschnitte wurden gemäß den Datenschutz-Vorgaben für ein Jahr in verschlüsselter Form archiviert. Die vollständig anonymisierten Transkripte auf längere Frist archiviert.

5.3. Stichprobe

Da die Analyse darauf abzielt, die Entwicklung der Überzeugungen zu historisch-perspektivischem Lernen im Verlauf des Professionalisierungsprozesses nachzuzeichnen und dabei sowohl Fallspezifika als auch Erfahrungsgruppen-spezifische Merkmale herauszuarbeiten, ist eine ausführliche Stichprobenbeschreibung notwendig. Diese erfolgt auf der Grundlage der Antworten auf Fragen zu soziodemographischen Daten, der Motivation und der eigenen (Unterrichts-)Erfahrung, die den Proband:innen am ersten Erhebungstermin gestellt wurden.

5.3.1. Demographische Angaben

Die Stichprobe n setzt sich aus insgesamt 24 Proband:innen zusammen. Es wurden Personen befragt, die sich in vier unterschiedlichen Phasen des Professionalisierungsprozesses befanden: Studierende aus dem 1./2. Fachsemester *Bachelor of Education* (EG I), Studierende ab dem 9. Fachsemester *Master of Education* (EG II), Lehrpersonen (LP) mit mindestens 1,5 bis maximal 5 Jahre Berufserfahrung (EG III), Lehrpersonen mit mindestens 10 Jahren Berufserfahrung (EG IV). Pro EG wurden jeweils sechs Personen befragt. Die vier EG wurden basierend auf gängigen Entwicklungsmodellen angehender Lehrkräfte festgelegt, die unterschiedliche Stadien zwischen Noviz:innen und Expert:innen nahelegen.[881] Beim Sampling wurde keine bewusste Auswahlstrategie verfolgt, wenngleich auf eine relative Diversität innerhalb der verschiedenen Gruppen geachtet wurde, indem bspw. ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis

[879] Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, S. 165.
[880] Vgl. ebd., S. 167 Das Transkriptionssystem befindet sich im Anhang.
[881] Vgl. Anselm, Kompetenzentwicklung in der Deutschlehrerbildung.

angestrebt wurde. Während Bartelds et al. vor allem Lehrkräfte aus ihrem persönlichen Netzwerk ansprachen, die gewisse Eingangsvoraussetzungen erfüllten (z.B. Erfahrungen mit dem Unterrichten von „historical thinking skills“[882]), wurden in dieser Studie explizit auch Personen außerhalb des persönlichen Netzwerkes einbezogen, indem Geschichtslehrkräfte verschiedener Gymnasien in Rheinland-Pfalz initiativ per Mail kontaktiert wurden. Der Fokus auf Gymnasiuallehrkräfte erschien zur Beantwortung der Forschungsfrage zielführend, weil an anderen weiterführenden Schulformen (in Rheinland-Pfalz) Geschichte in der Regel mit Erdkunde und Politik im Fach Gemeinschaftslehre zusammengefasst wird. Zudem wurde in Lehrveranstaltungen für die Teilnahme an der Studie geworben. Bei den folgenden Angaben zur Stichprobe finden die zwei Fälle aus den Pilotierungen keine Berücksichtigung, da diese auch keinen Eingang in den Auswertungsprozess fanden.

EG		n	w	m	Ø Alter	Ø Erfahrung
Pilotierung		2	2	-	30	6
I	Stud 1./2. Fachsemester	6	3	3		-
II	Stud ab 9. Fachsemester	6	5	1	25	Praktika
III	LP, < 5 Jahre Berufserfahrung	6	2	4	30	2,5 BJ
IV	LP, > 10 Jahre Berufserfahrung	6	3	3	49	21 BJ
Insgesamt		24	13	11	-	-

Tabelle 1: Übersicht über Studienteilnehmer:innen

Das Geschlechterverhältnis innerhalb des Samples war nahezu paritätisch. 11 der befragten Personen ordneten sich dem männlichen, 13 dem weiblichen Geschlecht zu. Die jüngste Person war zum Zeitpunkt der Befragung 18, die älteste 61 Jahre alt. Alle Befragten waren in Deutschland aufgewachsen und ihre Muttersprache war Deutsch. Zwei Personen gaben Französisch als zweite Muttersprache an. Die Zweit- und Drittfächer waren über das gesamte Sample betrachtet divers, wobei vor allem die (Fremd-)Sprachen häufig vertreten waren.[883] Die Studierenden ab dem neunten Fachsemester hatten ihre Hochschulzugangsberechtigung in unterschiedlichen Ländern erworben (Rheinland-Pfalz (2), Nordrhein-Westfalen, Hessen, Schleswig-Holstein, Saarland). Alle Lehrkräfte hatten das Studium und das Referendariat in den „alten Bundesländern“ absolviert. Der überwiegende Teil der ausgebildeten Lehrkräfte hatte die meiste Zeit des Studiums an der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz verbracht (n=10), eine Person in Niedersachsen, eine weitere in Hamburg. Auch der Vorbereitungsdienst wurde von den befragten Personen in unterschiedlicher Verteilung gleichermaßen in diesen drei Bundesländern durchlaufen. Der höchste Bildungsabschluss in den EG III und IV war größtenteils das 2. Staatsexamen für das Lehramt, eine Person war promoviert.

[882] Bartelds u.a., Students’ and teachers’ beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 534.

[883] Zweit- und Drittfächer mit Anzahl der Nennungen in Klammern: Französisch (6), Englisch (4), Deutsch (4), Katholische Religionslehre (2), Sozialkunde (2), Spanisch (2), Mathe (2), Philosophie/Ethik, Russisch, Evangelische Religionslehre, Italienisch, Chemie, Sport.

5.3.2. Motivationale Eingangsvoraussetzungen

Angesichts der Relevanz, die der Motivation neben dem Professionswissen, den Überzeugungen und selbstregulatorischen Fähigkeiten in Modellen professioneller Kompetenz zugeschrieben wird[884], und den empirischen Ergebnissen, die auf Zusammenhänge zwischen *Beliefs* und Motivation hindeuten[885], erschien es aufschlussreich, die motivationalen Eingangsvoraussetzungen in die Analyse einzubeziehen. Um diese zu erfassen, wurden die Proband:innen gefragt, ob sie sich freuen würden, das Fach Geschichte in (naher) Zukunft zu unterrichten bzw. ob sie das Fach Geschichte gerne unterrichten würden. Laut der Selbstauskünfte war die Motivation bei allen Studienteilnehmer:innen hoch und in den Fällen, in denen ausführlichere Begründungen vorgenommen wurden, waren diese ausschließlich intrinsischer Art. Dies deckt sich auch mit empirischen Studienergebnissen, die die Prävalenz intrinsischer Motive für die Wahl des Berufs „Geschichtslehrer:in" nahelegen und deutet darauf hin, dass die Motivlage im vorliegenden Sample als „typisch" gelten kann.[886]

Die Studierenden im 1./2. Fachsemester Sina Geuer und Katharina Spär gaben an, noch unsicher über die Wahl des Faches Geschichte bzw. des Lehrberufs zu sein oder das Fach relativ „spontan" gewählt zu haben. Dass Studierende sich teilweise noch nicht sicher sind, ob sie zukünftig in dem Lehrberuf arbeiten wollen, ist aus Studien bekannt.[887] Kanert wies an einem Sample von Grund- und Realschullehrkräften nach, dass ca. 10 Prozent der angehenden Geschichtslehrkräfte in dieser Hinsicht Unsicherheiten aufweisen, was für ein repräsentatives Sample spricht.[888] Alle Studierenden äußerten ein hohes Interesse an historischen Themen. Im Hinblick auf ihre Erfahrungen im eigenen Geschichtsunterricht zeichnete die Mehrzahl der Proband:innen ein durchmischtes Bild. Alle hatten abhängig von der Lehrkraft teilweise positive, teilweise negative Erfahrungen gesammelt. Neben den didaktischen Herangehensweisen, die teilweise kritisiert wurden („Frontalunterricht", „monoton", „unstrukturiert") und der Motivation der jeweiligen Lehrkräfte, spielten auch die thematischen Schwerpunkte und die Interessen für unterschiedliche Themenfelder in der Bewertung des eigenen Geschichtsunterrichts eine Rolle. Vor allem der Nationalsozialismus wurde von mehreren Befragten (Simon Liefers, Sina Geuer und Katharina Spär) als bevorzugtes Thema genannt. Nur Justus Keiber war durchweg begeistert von seinem eigenen Geschichtsunterricht, äußerte sich umfangreich zu seiner Motivation Geschichte zu unterrichten und sah vor allem das Fernziel zu einer „Demokratiebildung"[889] beizutragen. Karl Tecker und Berit Voss woll-

[884] Vgl. Barsch/Barte, Motivation, Kognition, Reflexion, Erfolgsfaktoren für eine gelingende Geschichtslehrer:innenbildung?, 7f.
[885] Hahn, Schülerlösungen in Lehrerfortbildungen, S. 301.
[886] Kanert, Geschichtslehrerausbildung auf dem Prüfstand, 200f.
[887] Barsch/Glutsch, Berufswahlmotivation und fachliche Überzeugungen von angehenden Geschichtslehrer:innen, S. 43.
[888] Kanert, Geschichtslehrerausbildung auf dem Prüfstand, S. 224.
[889] Zur Schwierigkeit der Differenzierung der Begrifflichkeiten „Demokratiebildung" und „Demokratieerziehung" vgl. Widmaier, Demokratiebildung.

ten es aufgrund ihrer Negativerfahrungen in ihrem eigenen Geschichtsunterricht zukünftig „besser machen“. Katharina Spär sah eine ihrer ehemaligen Geschichtslehrkräfte als „Vorbild“, dem sie nacheifern wollte.

Bei den Studierenden ab dem 9. Fachsemester äußerten alle Befragten, dass sie sehr motiviert seien, das Fach Geschichte zu unterrichten. Nicole Seifert berichtete gleichzeitig aber auch von der Sorge, dass sie sich noch nicht bereit für den Berufseinstieg und das Unterrichten des Faches fühle und vor dem Einstieg in das Referendariat noch Berufserfahrung sammeln wolle. Dass Studierende aufgrund fehlender praktischer Unterrichtserfahrungen im Studium Unsicherheiten im Hinblick auf das eigene Unterrichtshandeln zeigen, ist aus Studien bekannt.[890]

Petra Klauser äußerte sich wie Justus Keiber sehr ausführlich zu ihrer Motivation, betonte das Ziel ihre Schüler:innen durch die Auseinandersetzung mit Geschichte zu „mündigen Bürgern“ erziehen zu wollen, wobei sie auch auf fachliche Aspekte einging. Wie die Studierenden im 1./2. Fachsemester hatten die Befragten überwiegend durchmischte Erfahrungen in ihrem eigenen Geschichtsunterricht gesammelt. Auch von den Studierenden monierten einige die mangelnde Abwechslung mit Blick auf die Sozialformen (Nicole Seifert, Sarah Kross) und betonten die Themenabhängigkeit (Bernadette Linder). Auch in dieser EG sah Sarah Kross ihre Lehrerin in der Oberstufe als Vorbild.

Unter den befragten Geschichtslehrkräften fielen die Begründungen größtenteils sehr knapp aus. Die Motivation für den Lehrberuf im Fach Geschichte war jedoch nach Selbstauskünften ebenfalls sehr hoch, was sich an stark ausgeprägten Überzeugungen zeigte („auf jeden Fall“, „sehr“). Bettina Caspar betonte die Komplexität des Unterrichtens im Fach Geschichte, sowohl mit Blick auf die Lerngegenstände als auch mit Blick auf die didaktische Vermittlung, nahm dies jedoch überwiegend als positive Herausforderung wahr. Claudia Kunter und Gabriel Talla schätzten vor allem den diskursiven Charakter des Geschichtsunterrichts und den Austausch mit den Lernenden.

Zusammenfassend lassen sich die motivationalen Eingangsvoraussetzungen ausgehend von den teilweise recht knappen Selbstauskünften mit Blick auf bereits vorliegende Studien zur (Berufswahl-)Motivation als weitestgehend „typisch“ kategorisieren. So zeigte sich bei den Studierenden, dass einerseits individuelle, intrinsische oder soziale Werte sowie äußere Einflüsse und (schulische) Vorerfahrungen die Berufswahl „Geschichtslehrer:in“ beeinflussten.[891] Wie in den Studienergebnissen von Barsch und Glutsch spielten auf der einen Seite der Wunsch, einen gesamtgesellschaftlichen Beitrag zu leisten (Petra Klauser, Justus Keiber), eine Rolle, auf der anderen Seite gaben zwei Studierende an, Geschichte als „Verlegenheitslösung“ relativ spontan gewählt zu haben.[892] Bei Claudia Kunter und Gabriel Talla zeigte sich, dass der Spaß am Unterrichten ausschlaggebend war.

---

[890] Barsch/Glutsch, Berufswahlmotivation und fachliche Überzeugungen von angehenden Geschichtslehrer:innen, S. 43; Wilfert/Thünemann, Subjektive Theorien Geschichtsstudierender vor und nach dem Praxissemester., S. 212.

[891] Vgl. Barsch/Barte, Motivation, Kognition, Reflexion, Erfolgsfaktoren für eine gelingende Geschichtslehrer:innenbildung?

[892] Barsch/Glutsch, Berufswahlmotivation und fachliche Überzeugungen von angehenden Geschichtslehrer:innen, 42f.

5.3.3. (Berufspraktische) Erfahrungen mit historisch-perspektivischem Lernen

In der Gruppe der Studierenden aus dem 1./2. Fachsemester hatten alle, bis auf die Studentin Sina Geuer, noch keine didaktischen Lehrveranstaltungen im Fach Geschichte besucht. Keine:r der Befragten hatte ein Praktikum im Fach Geschichte absolviert. Simon Liefers, Katharina Spär und Justus Keiber hatten ein Praktikum in ihrem Zweitfach gemacht, jedoch nur vereinzelt im Geschichtsunterricht hospitiert. Die Studierenden Simon Liefers, Justus Keiber und Sina Geuer hatten darüber hinaus Erfahrungen in der Vermittlungsarbeit von Geschichte auf theoretisch-didaktischer (Erstellen von Lernvideos) oder praktischer Ebene (Nachhilfeunterricht) gesammelt. Alle Studierenden der EG I mit Ausnahme von Berit Voss gaben an sich an Aufgaben zu historisch-perspektivischem Lernen zu erinnern und berichteten von konkreten Aufgaben (Verfassen fiktiver Briefe, Podiumsdiskussionen etc.). Sina Geuer war der Auffassung, dass es phasenweise häufig Aufgaben zu historisch-perspektivischem Lernen in ihrem Geschichtsunterricht gegeben habe. Karl Tecker gab an, dass diese ab und zu bis selten in seinem Geschichtsunterricht vorkamen. Alle Befragten hatten sehr positive Erinnerungen an die Aufgaben zu historisch-perspektivischem Lernen („sehr interessant", „das hat mir schon Spaß gemacht"). Alle Studierenden der EG I berichteten, dass historisch-perspektivisches Lernen in ihrem Studium schon eine Rolle gespielt habe. Simon Liefers, Berit Voss, Sina Geuer, Katharina Spär und Justus Keiber erinnerten sich an Beispiele aus fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, in denen vor allem die Quellenkritik und das Verstehen historischer Perspektiven eine Rolle gespielt habe. Sina Geuer erinnerte sich zudem an das Prinzip der Multiperspektivität, das im Rahmen der von ihr besuchten, geschichtsdidaktischen Lehrveranstaltung thematisiert worden war. Sie bemängelte, dass dieses eher aus theoretischer Perspektive ohne konkreten inhaltlichen Bezug betrachtet worden wäre. Simon Liefers, Karl Tecker, Berit Voss und Katharina Spär sahen sich durch das bisherige Studium in Teilen befähigt, um Aufgaben zu historisch-perspektivischem Lernen anzuleiten, lenkten jedoch ein, dass sie durch das bevorstehende Studium noch mehr darüber erfahren wollen würden, um eine größere Sicherheit zu gewinnen. Sina Geuer zeigte größere Unsicherheiten und fühlte sich nicht bereit, historisch-perspektivische Aufgaben anzuleiten. Justus Keiber wiederum traute sich dies „auf jeden Fall" zu, da er bereits Unterrichtserfahrung gesammelt habe (JK, I/1, 50.05).

Die Studierenden der EG II hatten das Studium bisher in Mainz absolviert und auch alle im Studienverlaufsplan vorgesehenen didaktischen Lehrveranstaltungen im Bachelor- und Master-Studiengang besucht.[893] Alle Studierenden dieser Gruppe gaben an, das verpflichtende vertiefende Praktikum im Fach Geschichte bereits absolviert zu haben. Die eigenverantwortliche Unterrichtszeit lag zwischen einer und

[893] Im Bachelor- und Masterstudiengang der Johannes Gutenberg-Universität sind jeweils zwei Module, insgesamt fünf Lehrveranstaltungen (Übung, Proseminar, zwei Vorlesungen, Hauptseminar) mit fachdidaktischem Fokus im Fach Geschichte vorgesehen. (Vgl. Hensel-Grobe, Kompetenzorientierung in der Geschichtslehrerausbildung, S. 208)

drei Unterrichtsstunden. Sarah Kross und Petra Klauser hatten Erfahrungen als Tutorinnen gesammelt. Petra Klauser hatte darüber hinaus Praktika im geschichtskulturellen Bereich (v.a. Museen) gemacht. Hannes Gruber hatte Erfahrungen als Aushilfslehrkraft im Fach Geschichte gesammelt, Camilla Simons im Fach Französisch sowie teilweise als Nachhilfe-Lehrerin in Geschichte. Nicole Seifert und Bernadette Linder wiesen keine weiteren über das Studium hinausgreifende Erfahrungen auf. An ihre Erfahrungen aus dem eigenen Geschichtsunterricht erinnerten sich die Befragten der EG II kaum. Camilla Simons, Hannes Gruber und Bernadette Linder erinnerten sich an vereinzelte Aufgaben zu historisch-perspektivischem Lernen. Die Befragten gaben an, dass vor allem Quellenarbeit im Fokus ihres Geschichtsunterrichts gestanden hätte und dabei auch die Perspektive des Autors/ der Autorin hinterfragt worden sei. Wie die Studierenden am Anfang des Hochschulstudiums bewerteten sie Aufgaben zu historisch-perspektivischem Lernen positiv („spannend", „das war super", „auf jeden Fall interessant"). Auf die Frage, inwiefern historisch-perspektivisches Lernen im Rahmen des Hochschulstudiums eine Rolle gespielt habe, waren die Antworten heterogen. Bernadette Linder, Hannes Gruber und Sarah Kross berichteten vor allem von den geschichtsdidaktischen Lehrveranstaltungen, in denen das Prinzip der (Multi-)Perspektivität eine Rolle gespielt habe. Petra Klauser äußerte sich umfangreich zu verschiedenen fachwissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Lehrveranstaltungen. Sie wies viele konkrete Erinnerungen an spezifische Lernsituationen auf, in denen historisch-perspektivisches Lernen eine Rolle gespielt habe. Alle Befragten waren sich einig, dass sie sich durch ihre Ausbildung in Teilen darauf vorbereitet fühlen würden, das Lernen mit und über historische Perspektiven anzuleiten. Nicole Seifert und Hannes Gruber bemängelten, dass es zu wenig geschichtsdidaktische Lehrveranstaltungen gegeben habe und auch Camilla Simons erklärte, dass sie noch nicht wisse, wie sie das Lernen mit und über historische Perspektiven konkret in die Unterrichtspraxis übersetzen würde. Petra Klauser, Bernadette Linder, Camilla Simons und Sarah Kross zeigten eine verhältnismäßig große Zufriedenheit mit Blick auf ihre universitäre Ausbildung und erklärten, dass sie ein grundlegendes Verständnis von Perspektivität durch das Fachstudium gewonnen hätten.

Die Berufserfahrung lag in der Gruppe der Junglehrkräfte zwischen 1,5 und 5 Jahren, im Schnitt bei 2,5 Jahren. Hans Kleich wies mit fünf Jahren die meiste Berufserfahrung auf. Er hatte als einziger bereits Erfahrungen an einer anderen Schulform (Gesamtschule) gesammelt, alle anderen Befragten ausschließlich am Gymnasium. Peter Siebert hatte bereits einen Aufsatz für eine geschichtsdidaktische Zeitschrift verfasst, Monika Gerbers war während des Studiums Tutorin für die Epoche der Frühen Neuzeit gewesen und hatte Nachhilfeunterricht gegeben und Hans Kleich verfolgte neben der Tätigkeit an der Schule eine Promotion im Bereich der Neuesten Geschichte. Alle Befragten hatten zumindest teilweise Mittel- und Oberstufenklassen unterrichtet, Hubertus Lapp und Claudia Kunter bisher kaum in der Sekundarstufe II. Auf die Frage, wie häufig sie Aufgaben in ihrem Geschichtsunterricht einsetzen würden, bei denen der Hauptfokus auf dem Perspektivenverstehen liegen würde, gaben alle an, dass dies ab und

zu der Fall sei. Die Reflexion von Perspektivität und das Herausarbeiten des Standortes des Autors/ der Autorin einer Quelle im Rahmen der Quellenkritik, spielte nach eigenen Angaben der Befragten deutlich häufiger eine Rolle. Monika Gerbers war die einzige Befragte, die angab, häufig Aufgaben einzubinden, in denen der Hauptfokus auf dem historisch-perspektivischen Lernen liegen würde. Monika Gerbers, Peter Siebert und Claudia Kunter berichteten, zu Schulzeiten einen Geschichtsunterricht „der alten Schule" erlebt zu haben, bei dem handlungsorientierte Perspektivübungen keine Rolle gespielt hätten. Hans Kleich und Hubertus Lapp hatten einige positive Erinnerungen an ihren Geschichtsunterricht und darin vorkommende Aufgaben zu historisch-perspektivischem Lernen. Sebastian Claasen hatte keine Erinnerungen mehr an den Geschichtsunterricht zu Schulzeiten. Mit Blick auf ihr Referendariat und das Hochschulstudium waren sich alle Befragten einig, dass dem Prinzip der Multiperspektivität Platz eingeräumt worden sei, konkret historisch-perspektivisches Lernen jedoch eher beiläufig eine Rolle gespielt habe.[894] Monika Gerbers und Claudia Kunter berichteten jeweils, dass sie einen Mentor bzw. Fachleiter gehabt hätten, der darüber hinaus besonderen Wert auf das Perspektivenverstehen gelegt habe, weshalb sie sich gut vorbereitet fühlten. Hans Kleich äußerte sich kritisch gegenüber seiner berufspraktischen Ausbildung, weil dort handlungsorientierte Perspektivübungen verpönt gewesen wären.

Bei den Lehrkräften mit mehr als zehn Jahren Berufserfahrung lag die durchschnittliche Zahl der Berufsjahre inklusive des Referendariats bei 21 Jahren. Samuel Gries hatte mit 31 Jahren die meiste Berufserfahrung, Gabriel Talla mit 12,5 Jahren die geringste. Alle Lehrkräfte hatten bisher ausschließlich am Gymnasium sowie bereits alle Klassenstufen, Grund- und Leistungskurse unterrichtet. Gabriel Talla, Samuel Gries und Valerian Krieger hatten Erfahrung im Bereich der universitären Lehre. Henrike Sauer und Samuel Gries waren darüber hinaus in der Lehrkräfteausbildung tätig, Henrike Sauer im Rahmen der verpflichtenden Praktika während des Hochschulstudiums und Samuel Gries in der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung. Adriane Siffers nahm im schulischen Kontext eine Funktionsstelle in der erweiterten Schulleitung ein. Auf die Frage, wie häufig sie Aufgaben in ihrem Geschichtsunterricht anbieten würden, in denen der Hauptfokus auf dem Lernen mit und über historische Perspektiven läge, gaben alle an, dass das Prinzip der Perspektivität häufig (implizit) eine Rolle spielen, der Hauptfokus jedoch seltener darauf liegen würde. Adriane Siffers betonte, dass in ihrem Geschichtsunterricht nie der Fokus auf dem Perspektivenverstehen läge. Bettina Caspar, Gabriel Talla und Samuel Gries waren der Auffassung, dass der Umgang mit historischen Perspektiven in ihrem eigenen Geschichtsunterricht keine Rolle gespielt habe. Valerian Krieger hatte keine Erinnerungen an die eigene Schulzeit und Adriane Siffers war der Auffassung, dass die Auseinandersetzung mit historischen Perspektiven im Laufe ihrer Ausbildung im-

[894] In dieser Hinsicht decken sich die Erfahrungen mit jenen der von Bartelds et al. befragten Lehrkräfte, die in der folgenden Analyse immer wieder als Referenz dienen wird. (Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 540)

mer eine wichtige Rolle gespielt habe. Samuel Gries, Bettina Caspar und Gabriel Talla waren davon überzeugt, dass sie sich ihre Fähigkeit, das Lernen mit und über historische Perspektiven zu vermitteln, vor allem nach dem Referendariat selbst angeeignet hätten. Adriane Siffers und Valerian Krieger sahen sich durch ihr Fachstudium ausreichend vorbereitet, da sie in diesem Zusammenhang das Prinzip der Perspektivität durchdrungen und wahrgenommen hätten.

5.4. Messinstrumente

Wie bereits erwähnt wurden zur Messung der *Beliefs* im Sinne einer *Within-method*-Triangulation zwei verschiedene Ansätze gewählt. Einerseits wurde ein Leitfaden-gestützter, semistrukturierter Interviewbogen erstellt, mithilfe dessen die Vorstellungen und Überzeugungen der jeweiligen Lehrkraft oder des/der Studierenden erhoben wurden. Während der erste Teil des Fragebogens für ausgebildete und angehende Lehrkräfte identisch war, variierte der zweite. Die ausgebildeten Lehrpersonen wurden zu ihrer eigenen Unterrichtspraxis befragt und die Studierenden wurden dazu angehalten, über ihre Erinnerungen aus ihrem eigenen Geschichtsunterricht Auskunft zu geben. Die Instruktionen und Leitfragen am zweiten Erhebungstermin waren für alle Gruppen identisch.[895]

5.4.1. Leitfadeninterview

Das Leitfadeninterview setzte sich aus drei Blöcken zusammen. Im ersten Teil wurden soziodemographische Daten der befragten Person erhoben, um ein möglichst differenziertes Bild der Vorerfahrungen und Prägungen zu erhalten und diese als potenzielle Einflussfaktoren zu berücksichtigen.[896] Der zweite größte Block enthielt einen Leitfragenkatalog, durch den die Vorstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte bezogen auf historisch-perspektivisches Lernen erfragt wurden. In dem letzten Block lag der Fokus auf den eigenen Unterrichtserfahrungen und der persönlichen Unterrichtspraxis. Dieser war nicht vorgesehen, um daraus das tatsächliche Unterrichtshandeln der (ehemaligen) Lehrkräfte zu rekonstruieren. Vielmehr diente dieser letzte Block vor allem als Vergleichshorizont zur Verdichtung der Interpretation. Insbesondere bei den Studierenden im 1./2. Fachsemester war der Blick auf die eigene Schulzeit und die Frage, ob diese den eigenen Geschichtsunterricht genossen hätten, von Relevanz, da wie in Kapitel 3.2. dargelegt, empirische Studien nahelegen, dass Überzeugungen angehender Lehrkräfte durch Erfahrungen aus dem eigenen (Geschichts-)Unterricht beeinflusst werden.[897]

[895] Die Leitfäden für die Interviews sowie die Instruktionen am zweiten Erhebungstermin finden sich im Anhang.
[896] Vgl. Kapitel 2.2.3. Lehrerfahrung, Prägungen aus der eigenen Schulzeit sowie Lernangebote im Studium werden als wichtige Einflussfaktoren auf das *professional development* von Lehrkräften angesehen.
[897] Vgl. z.B. Fenn, Konstruktivistisches Geschichtsverständnis im Unterricht fördern.

Der zweite Block wurde in Anlehnung an den von Bartelds et al. eingesetzten Fragebogen erstellt. Letzterer wurde ins Deutsche übersetzt und an die eigenen Forschungsinteressen angepasst, indem theoriegeleitet weitere Fragestellungen hinzugenommen wurden.[898] Methodische Reflexionen der niederländischen Forscher:innen wurden bei der Überarbeitung berücksichtigt.[899] Der angepasste und übersetzte Fragenkatalog wurde mit Expert:innen aus dem persönlichen Netzwerk diskutiert und mit zwei Lehrkräften pilotiert, um die „Güte der Operationalisierung des zu messenden Konstruktes"[900], also die Inhaltsvalidität, zu erhöhen.[901]

In diesem Zusammenhang wurde vor allem die Wahl der Begrifflichkeit im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand diskutiert, denn wie in den definitorischen Prolegomena dargelegt, gibt es in der deutschsprachigen Didaktik keinen Begriff, der den Untersuchungsgegenstand, das Lernen mit und über historische Perspektiven, abbildet. Die Pilotierung, bei der der Begriff „historische Perspektivübernahme" verwendet wurde, zeigte, dass die Proband:innen das Lernen mit und über historische Perspektiven ausschließlich in handlungsorientierten Methoden wie Rollenspielen verwirklicht sahen. Insofern wäre es unter Verwendung dieses Begriffes nicht möglich gewesen unterschiedliche Vorstellungen vom Untersuchungsgegenstand herauszuarbeiten, was jedoch ein zentrales Ziel der vorliegenden Arbeit war. Daher wurde schließlich der Begriff „historisch-perspektivisches Lernen" gewählt, welcher den Befragten als Überbegriff für alle historischen Denk- und Lernprozesse definiert wurde, die darauf ausgerichtet sind, historische Perspektiven zu verstehen. In der Folge wurden dann auch auf allgemeinere Formulierungen wie „die Auseinandersetzung" bzw. „das Lernen mit historischen Perspektiven" oder das „Perspektivenverstehen" zurückgegriffen. So war es in der Auswertung möglich, unterschiedliche Vorstellungen von historisch-perspektivischem Lernen und mehrere unterschiedliche Grundverständnisse herauszuarbeiten. Im Verlauf des Gesprächs wurden zudem weitere Begrifflichkeiten wie bspw. die Identifikation oder Vorstellungskraft in allgemeinen Worten ohne spezifischen Fachbezug definiert, um eine gemeinsame Ausgangslage sicherzustellen, davon ausgehend jedoch auch unterschiedliche Vorstellungen der Proband:innen feststellen zu können.

---

[898] Bspw. wurde eine Frage zu „spontanen Kommunikationsstrategien" ergänzt. Cunningham (2009) hatte in ihrer Arbeit festgestellt, dass Lehrkräfte oftmals informelle Diskursstrategien verwenden, um Lernende zu spontanem Perspektivenverstehen zu animieren. (Cunningham, An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students, S. 697) Außerdem wurden Fragen zur Vorstellungskraft und zum Identifikationspotenzial von Aufgaben zu historisch-perspektivischem Lernen ergänzt.

[899] So hatten die Forscher:innen in ihrer Studie reflektiert, dass die befragten Lehrkräfte und Schüler:innen oftmals *Historical Empathy* und Empathie im Allgemeinen im Redefluss vermischten. Sie machten den Vorschlag, dass zukünftige Forschungsarbeiten noch deutlicher herausstellen könnten, wie *Historical Empathy* und Empathie im Allgemeinen zusammenhängen würden. (Vgl. Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 546) Dies wurde im Interviewleitfaden sowie der Vignetten-Planung umgesetzt, indem konkret nach den Unterschieden gefragt und falls nötig mögliche Definitionsansätze vorgegeben wurden.

[900] Ollesch u.a., Die inhaltliche Validierung von Unterrichtsvignetten durch eine mehrstufige Expertenbefragung, S. 130.

[901] Expert:innenbefragungen stellen nach Ollesch et al. ein geeignetes Vorgehen dar, um u.a. die Inhaltsvalidität von Erhebungsinstrumenten zu erhöhen. (Vgl. ebd., 129f)

In der vorliegenden Studie wurde sich, anders als bei Bartelds et al., für ein offenes Antwortformat entschieden.[902] Die Vorteile geschlossener Antwortmöglichkeiten sind die erhöhte Vergleichbarkeit der Antworten und die gesteigerte Durchführungs- und Auswertungsobjektivität. Zudem ist es möglich, durch die Vorgabe von Antwortmöglichkeiten diese als Reflexionsanlässe in einem anschließenden Interview zu nutzen.[903] In ihrer Methodenkritik haben Bartelds et al. ihr Vorgehen jedoch auch als einen verfälschenden Faktor erkannt, da die Befragten nur im Rahmen der vorgegebenen Kategorien dachten und ihr Antwortverhalten dadurch beeinflusst wurde. Eine abweichende Auswahl an Antwortmöglichkeiten hätte grundsätzlich andere Ergebnisse zur Folge haben können.[904] Angesichts des explorativen Charakters sowie der Ziele der Studie, die auf eine möglichst breite Erfassung unterschiedlicher Vorstellungen und Überzeugungen ausgerichtet waren, erschien eine größere Offenheit geboten, um so ggf. persönlich bedeutsame Aspekte nicht auszuschließen sowie die Differenzen und Ähnlichkeiten angemessen aufzeigen zu können. Durch die offenen Fragestellungen wurde die für qualitative Arbeiten zentrale Subjektbezogenheit[905] gestärkt, da die befragten Personen ihre Vorstellungen und Überzeugungen in ihren eigenen Worten ausdrücken konnten, während die Dominanz der Forschenden-Perspektive reduziert wurde.[906]

Im Leitfragenkatalog wurde vom Allgemeinen ins Detailliertere gegangen, indem erst eine offene Einstiegsfrage zu den bisherigen Erfahrungen mit historisch-perspektivischem Lernen allgemein als „Eisbrecher“[907] gestellt wurde. Ziel war es, die Aufmerksamkeit auf das Hauptthema des Gesprächs zu lenken und gleichzeitig durch die Offenheit die Proband:innen dazu anzuregen, „möglichst viel aus unterschiedlichen Perspektiven über das Problem“[908] zu berichten. Dann schlossen konkretere Fragen an. Letztere wurden möglichst kurz und präzise gehalten, indem bspw. doppelte Verneinungen vermieden wurden.[909] Nach der Pilotierung wurden einige Fragen angepasst, die nicht hinreichend eindeutig erschienen oder wertende Begriffe enthielten.[910] Der Leitfaden wurde (wie bereits erwähnt) teilweise spontan um Fragen ergänzt oder bei Unklarheiten um konkrete Beispiele gebeten. In viele Fragen wurde die Formulierung „Ihrer Erfahrung nach“ integriert, um den Proband:innen zu verdeutlichen, dass die

[902] In beiden Fragebögen gab es nur jeweils zwei geschlossene Frageformate mit Rating-Skalen. (Vgl. Interviewleitfäden im Anhang: „Für wie wichtig halten Sie historisch-perspektivisches Lernen insgesamt? (0 = unwichtig – 10 = sehr wichtig)“; „Wie häufig machen Sie Aufgaben zu historisch-perspektivischem Lernen in Ihrem Geschichtsunterricht, bei denen der Hauptfokus auf der Auseinandersetzung mit den Perspektiven liegt? (0 = nie bis 10 = jede Stunde)“)

[903] Vgl. Bartelds u.a., Students’ and teachers’ beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 536.

[904] Ebd., S. 546.

[905] Diekmann, Empirische Sozialforschung, S. 531.

[906] Die Forschenden-Perspektive bleibt natürlich trotzdem zentral, z.B. aufgrund der Strukturierung des Interviews in Form eines Leitfadens.

[907] Diekmann, Empirische Sozialforschung, S. 482.

[908] Hahn, Schülerlösungen in Lehrerfortbildungen, S. 207.

[909] Diekmann, Empirische Sozialforschung, S. 480.

[910] Z.B. wurde der Begriff der „Imagination“ im Rahmen der Hauptstudie durch den Begriff „Vorstellungskraft“ ersetzt oder anstatt von „emotionsgeschichtlichen Zugängen“ von Emotionsgeschichte gesprochen.

subjektiven Wahrnehmungen und Einschätzungen basierend auf den bisher gesammelten Erfahrungen von Interesse waren.

Es wurde versucht, Fragereiheneffekte zu vermeiden.[911] Vor der grundlegenden Konstruktion stellte sich die Frage, welcher Fragebogen-Teil vorangestellt werden sollte. Es ist nicht auszuschließen, dass insbesondere bei den erfahrenen Lehrkräften die allgemeinen Fragen im ersten Teil des Fragebogens, die Antworten zur eigenen Unterrichtspraxis im zweiten Teil beeinflussten. Da es jedoch (wie bereits erwähnt) ohnehin nicht das Ziel war, über die Selbstauskünfte etwas über das tatsächliche (Unterrichts-)Handeln zu erfahren, erschien daher auch ein möglicher Fragereiheneffekt vernachlässigbar. Zudem erschien die final gewählte Reihenfolge als die einzig sinnvolle, da die eingehende Reflexion[912] über historisch-perspektivisches Lernen aus allgemeiner Perspektive die logische Voraussetzung für die Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis darstellt.

In diesem letzten Abschnitt zur eigenen Unterrichtspraxis war darüber hinaus zu erwarten, dass einerseits durch die Retrospektivität gewisse Wahrnehmungs- und Erinnerungsfehler einen Einfluss auf die Antworten nahmen (, was die Teilnehmenden teilweise auch selbst formulierten) und andererseits sozial erwünschte Antworten eine Rolle spielten. Bspw. ist von sozial erwünschten Antworten auf die Frage, ob die Lehrkräfte die Interessenslage ihrer Schüler:innen bei der Auswahl der Themen berücksichtigen würden[913], auszugehen. Denn hier ist aus lehr-lern-theoretischer Sicht unumstritten, dass das Interesse der Lernenden am Unterrichtsgegenstand von großer Relevanz für den Lernerfolg ist. Zwar wurde und wird die Relevanz sozialer Erwünschtheit als Störfaktor in Studien im Bereich der *Beliefs*-Forschung gemeinhin als relativ gering eingeschätzt, zuletzt haben Forscher:innen jedoch Zweifel an dieser Einschätzung geäußert.[914] Wie bereits erwähnt, wurde zu Beginn des Gesprächs durch das Zusichern vollständiger Anonymität und den Verweis darauf, dass der Proband/ die Probandin als „Expert:in" zu ihrem erfahrungsbasierten Wissen befragt würde, sozial erwünschten Antworten entgegengewirkt. Darüber hinaus hatte die Interviewerin zum Zeitpunkt des Interviews die berufspraktische Ausbildung selbst noch nicht durchlaufen, sodass hier vor allem im Hinblick auf die eigene Unterrichtspraxis ein „Vorsprung" vorhanden war, was erneut etwaigen Verzerrungen entgegengewirkt haben könnte.

---

[911] Bei der letzten Frage im ersten Teil des Fragebogens Teil 1 zu den Überzeugungen ist es möglich, dass der Halo-Effekt (Diekmann, Empirische Sozialforschung, S. 464) einen Einfluss auf die Antworten der Lehrkräfte nimmt: „Für wie wichtig halten Sie historisch-perspektivisches Lernen insgesamt? (0 = unwichtig – 10 = sehr wichtig)" Da diese Frage am Ende des Fragebogens gestellt wird, nachdem die Lehrkräfte über das Lernen mit und über historische Perspektiven nachgedacht haben, ist anzunehmen, dass sie dessen Relevanz im Allgemeinen höher einschätzten, als wenn sie dies im Vergleich zu anderen historischen Denkoperationen bewerten sollten (z.B. Urteilsbildung). Jedoch wurde die Frage trotz dieses Risikos ans Ende gesetzt, da sie in ihrer Allgemeinheit eine Art „Resümee" der vorangegangenen Fragen darstellen sollte.

[912] In Anlehnung an Heuer et al. wird die hier angebahnte „geschichtsdidaktische Reflexion" verstanden als „ein intentionales und kriteriengeleitetes Nachdenken über historisches Denken, historisch-Denken-Lernen und historisch-Denken-Lehren. […] Dies geschieht unter Einbezug eines (1) erweiterten Blickwinkels als Beobachtung zweiter Ordnung, (2) eigener Werte, Erfahrungen, Überzeugungen (subjektive Theorien und Erfahrungswissen) und (3) eines erweiterten Wissenshorizontes (disziplinäre wie inter- und transdisziplinäre Aspekte und Konzepte)." (Heuer u.a., GeDiKo - Professionstheoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenzen, S. 107)

[913] „Richten Sie sich bei Medien- und Methodenwahl auch nach den Interessen/ Bedarfen Ihrer Schüler:innen?"

[914] Vgl. Bernhard, Von PISA nach Wien, 58f, 99.

Zudem fiel die soziale Erwünschtheit als Störfaktor im Hinblick auf die Antworten zur eigenen Unterrichtspraxis angesichts des Erkenntnisinteresses, das nicht auf die tatsächliche Unterrichtspraxis, sondern die Überzeugungen der Proband:innen gerichtet war, weniger stark ins Gewicht.
In dem letzten Block des Fragebogens für die Studierenden, bei dem es um die Erinnerungen und Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit ging, stellte weniger die soziale Erwünschtheit eine Herausforderung dar als etwaige Verzerrungen durch die Retrospektive. Insbesondere den Studierenden in den letzten Fachsemestern fiel es teilweise schwer, ihre Erinnerungen an den eigenen Geschichtsunterricht zu rekonstruieren. Da jedoch aus fehlenden Erinnerungen nicht geschlussfolgert wurde, dass Aufgaben zu historisch-perspektivischem Lernen in dem Geschichtsunterricht des/der Befragten nicht vorhanden waren, sondern die Antworten in diesen Fällen keinen Eingang in die Analyse fanden, ist auch hier die Verzerrung als annehmbar einzuschätzen. Demgegenüber ist davon auszugehen, dass, wenn sich Studierende an bestimmte Aspekte ihres Geschichtsunterrichts erinnerten, diese auch potenziell von Relevanz für den jeweiligen Überzeugungsstand waren.

5.4.2. Unterrichtsplanung

Wie bereits erwähnt, wurde mit allen Proband:innen ein zweites Interview in etwas zeitlichem Abstand geführt, um die im ersten Interview festgestellten Vorstellungen und Überzeugungen der Proband:innen zu triangulieren. In diesem wurde den angehenden und ausgebildeten Lehrkräften eine Unterrichtsplanung vorgelegt. Sie sollten bewerten, inwiefern sich diese Planung eignet, um das Lernen mit und über historische Perspektiven zu fördern. Primäres Ziel bei der Auswahl bzw. Konstruktion der Planung war es, dass in dieser die Teilaspekte historisch-perspektivischen Lernens abgebildet sein sollten, die auch im ersten Interview diskutiert wurden und so auf planvolle Weise wieder vorgelegt werden konnten. Es ging also nicht darum, den Proband:innen eine *Best-Practice*-Planung darzubieten, sondern in der Theorie und Praxis umstrittene Aspekte sollten aufgegriffen werden und so im Gespräch als Diskussions- und Reflexionsanlass dienen. Dieses Vorgehen erschien als sinnvoll, weil in der *Beliefs*-Forschung angenommen wird, dass derartige (von einem Leitfaden-gestützten Interview abweichende) Stimuli Überzeugungen besonders gut zugänglich machen.[915]
Grundlage für die Planung stellte eine Unterrichtseinheit (UE) der britischen Non-profit Organisation *CARGO Movement (Charting African Resilience Generating Opportunities)* dar. Die Initiative wird unter anderem vom britischen *Arts Council*, der Universität Bristol und dem *UNESCO Creative Cities Network* finanziert. Das Team des *CARGO Movements* besteht aus Kreativen, die von erfahrenen Lehrkräften und Historiker:innen beraten werden und verfolgt eine klare, politische Zielsetzung. Ausgehend von den eigenen Erfahrungen möchte das Team durch die Unterrichtsplanungen sowie eine Wanderausstellung Alternativen anbieten zu den nach Auffassung der Autor:innen im Geschichtsunterricht dominierenden

[915] Reusser/Pauli, Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, 648f.

eurozentristischen Narrativen. Dabei ist es Ziel „to educate and entertain“[916], indem neben schriftlichen Quellen auch audiovisuelle Materialien und weitere digitale Medien eingesetzt werden. Der thematische Fokus liegt auf dem transatlantischen Handel mit Versklavten sowie Kolonialismus. Jede UE fokussiert auf eine konkrete historische Persönlichkeit afrikanischer Herkunft, „who fought for the freedom of the enslaved, and for their subsequent human and civil rights“[917]. Die Widerstandskraft einzelner Persönlichkeiten afrikanischer Abstammung, deren Einflussnahme auf den Verlauf der Geschichte und deren Kampf für die Grundlagen gegenwärtiger Gesellschaften sollen thematisiert werden. Die 15 Einheiten decken einen Zeitraum von der Frühgeschichte bis zur Gegenwart ab und können sowohl als Längsschnitt als auch einzeln unterrichtet werden. Eine Besonderheit ist, dass die Autor:innen bewusst auch die Emotionen der Lernenden ansprechen möchten, indem sie bspw. filmisch aufgearbeitete Gedichte oder Illustrationen integrieren.

Das Material des *CARGO Movements* schien im Hinblick auf das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit in thematischer, materialer und methodischer Hinsicht besonders geeignet, was anhand einiger Beispiele exemplarisch verdeutlicht werden soll. In thematischer Hinsicht war ein wichtiges Auswahlkriterium, dass das Thema allen Proband:innen gleichermaßen unbekannt war und somit heterogene Eingangsvoraussetzungen bspw. im Hinblick auf das „vertiefte Schulbuchwissen“ nivelliert wurden. Darüber hinaus lag der Fokus der Planungen auf den Perspektiven von „individuals of African and African Diaspora heritage”[918]. Insofern strebt das Autor:innenkollektiv durch personalisierende Zugänge die Auseinandersetzung mit den Perspektiven einzelner Individuen an. In den Theoriediskussionen wird hervorgehoben, dass die Rekonstruktion der Perspektiven historischer Akteur:innen und deren Emotionen auf Quellen basieren sollte, aus denen diese Perspektiven auch ersichtlich werden.[919] Der Zugriff auf die Perspektiven erfolgt in den Planungen des *CARGO Movements* jedoch aufgrund fehlender Selbstzeugnisse zumeist indirekt über erinnerungskulturelle Materialien, fingierte Quellen und/ oder Quellen, die „von außen“ auf den jeweiligen historischen Akteur/ die jeweilige historische Akteurin schauen. Diese „indirekte“ Rekonstruktion der Perspektiven historischer Akteur:innen erschien angesichts der Tatsache, dass insbesondere im Hinblick auf weiter zurückliegende Epochen die Rekonstruktion historischer Perspektiven nur auf diesem Wege möglich ist, als diskussionswürdig. Bezogen auf die Materialien war der ästhetisierende, emotionalisierende Zugriff auf die Thematik besonders interessant. Die Autor:innen greifen auf Gedichte, Filme und Illustrationen zurück, die bewusst Emotionen transportieren. Da die Frage nach der emotionalen Beteiligung von Lernenden eine zentrale Rolle in den Theoriediskussionen spielt und im ersten Interview angesprochen wurde, erschien auch in dieser Hinsicht die Planung des *CARGO Movements* als wertvoll für das Forschungsvorhaben.

---

[916] CARGO Movement, General teachers notes about CARGO Classroom.
[917] Dass., The Project.
[918] Dass., General teachers notes about CARGO Classroom.
[919] Vgl. Kapitel 2.1.4.4.

Darüber hinaus wurden ergänzend einige Veränderungen an der Planung des *CARGO Movements* vorgenommen, die mit vier Expert:innen aus dem persönlichen Netzwerk sowie zwei erfahrenen Lehrkräften diskutiert wurden. Bspw. wurde die Planung an die typische Phasierung angepasst, die den angehenden und ausgebildeten Lehrkräften aus der berufspraktischen Ausbildung bzw. fachdidaktischen Seminaren bekannt ist. Auch eine plausible Reiheneinbettung der Thematik wurde vor dem Hintergrund der rheinland-pfälzischen Lehrplanvorgaben hergestellt. Durch diese strukturellen Änderungen sollte verhindert werden, dass die Proband:innen den Fokus auf Aspekte legen, die zur Beantwortung der Forschungsfragen nicht von Interesse waren. Auch unterschiedliche methodische und mediale Zugänge wurden systematischer variiert, indem die gängigen Kooperations- und Sozialformen, die im Zusammenhang mit historisch-perspektivischem Lernen diskutiert werden, abgebildet wurden.
Wie bereits erwähnt, sollten die Proband:innen diese UE sichten und dann bewertend kommentieren. So konnten Einblicke in das *Belief*-System zu historisch-perspektivischem Lernen gewonnen werden, indem analysiert wurde, welche Aspekte die Proband:innen ohne weitere Vorgaben für besonders relevant hielten. Nach dem Monolog des/der Proband:in wurden unter Rückgriff auf ein semi-strukturierten Leitfaden erneut weiterführende offene Fragen gestellt, durch die bspw. nicht kommentierte Aspekte wie Emotionen oder potenzielle Identifikationsprozesse aufgegriffen wurden, um die Vergleichbarkeit der *Beliefs* zwischen Interview 1 und 2 sicherzustellen.

5.5. Auswertung

5.5.1. Vorgehensweise

Die 48 transkribierten Interviews wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz ausgewertet, wobei inhaltlich strukturierend vorgegangen wurde, sich jedoch im Laufe des Auswertungsprozesses Typen herausbildeten. Die Daten wurden mittels eines Kategoriensystems strukturiert und codiert, um inhaltliche Themenfelder sichtbar werden zu lassen. Hierbei wurde mit der 2020er Version von MAXQDA© gearbeitet. Dabei hatten die Kategorien eine „strukturierende und systematisierende Bedeutung“ und zielten nicht auf die „Transformation von Daten aus dem empirischen ins numerische Relativ“.[920] Denn im Anschluss an die Codierung wurden die schriftlichen Daten hermeneutisch-interpretativen Analysen unterzogen. Diese wurde an geeigneten Stellen durch quantitative Auswertungen ergänzt, bspw. um innerhalb einer Gruppe oder zwischen Gruppen zu vergleichen.
Alternativ hätten die Auswertung auch mittels einer anderen Methode wie der objektiven Hermeneutik oder der Dokumentarischen Methode erfolgen können. Die Qualitative Inhaltsanalyse erschien aber aufgrund der Verbindung aus einer großen Offenheit einerseits und der Theoriegeleitetheit andererseits als am zielführendsten. Wie in Kapitel 2 dargelegt, gibt es zahlreiche Theoriemodelle und fachdidaktische Überlegungen zum historisch-perspektivischen Lernen, welche als Grundgerüst für die Auswertung

[920] Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, S. 47.

und das Kategoriensystem dienen konnten. Darüber hinaus ermöglichte die Auswertung mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse die Struktuierung größerer Mengen qualitativer Daten, was angesichts der geplanten Gruppenvergleichsstudie notwendig erschien. Aus diesem Grund kam auch die Auswertung mittels der objektiven Hermeneutik nicht infrage, bei der insbesondere Einzelfallanalysen im Fokus stehen und das Datenmaterial Satz für Satz analysiert und interpretiert wird. Darüber hinaus liegt der Fokus bei der dokumentarischen Methode und der objektiven Hermeneutik vielmehr auf der Rekonstruktion impliziter Deutungsmuster, wobei sich das Forschungsinteresse dieser Arbeit auf die expliziten, bewusstzugänglichen Überzeugungsstände der Lehrpersonen bezog.

Gemäß der Offenheit bei der qualitativen Inhaltsanalyse gestaltete sich der Forschungsprozess als ein iterativer, dynamischer Vorgang, d.h. die Forschungsfragen und das Kategoriensystem waren im Forschungsverlauf stetig in Veränderung begriffen. Wie bei der qualitativen Inhaltsanalyse üblich[921], begann die Analyse der Daten bereits während der Erhebung der letzten Interviews. In einem ersten Schritt erfolgte eine initiierende Textarbeit. Bei dieser Exploration wurde der Text unter Berücksichtigung der Forschungsfragen intensiv gelesen sowie zentrale Begrifflichkeiten und Abschnitte, unklare Passagen, die formale Struktur, inhaltliche Brüche etc. farblich oder durch Annotationen in Memos hervorgehoben.[922] Zudem wurden in den Dokumentmemos erste Fallspezifika (im Hinblick auf die Forschungsfragen) stichpunktartig festgehalten. Im weiteren Verlauf fand deren sukzessive Ergänzung statt. Ausgehend von dieser initiierenden Textarbeit wurden (wie im weiteren Verlauf der Analyse auch) die thematischen Hauptkategorien des Kategoriensystems überarbeitet und ausgeschärft. Daran schlossen sich eine systematischere Analyse des Datenmaterials sowie zwei vollständige Codier-Durchläufe an. Nach dem ersten Durchlauf wurden vier Interviews (jeweils eins aus jeder EG, zwei pro Erhebungstermin) von einer externen Person unabhängig gegencodiert, um die Intercoderreliabilität sicherzustellen. Dies sollte die intersubjektive Überprüfbarkeit und die Inhaltsvalidität der Codes erhöhen. In einem konsensuellen Codier-Verfahren wurden Differenzen diskutiert und das Kategoriensystem und Definitionen ausgeschärft. In Zweifelsfällen wurde eine dritte Person aus dem persönlichen Netzwerk um eine Einschätzung gebeten. Dieser Schritt half vor allem, die Kategorien, die die Überzeugungen zu den Emotionen abbildeten, stärker auszudifferenzieren. Daraufhin erfolgte der zweite Durchlauf. Im Anschluss wurden die den verschiedenen Kategorien zugeordneten Textstellen systematisch miteinander verglichen, auf interne Konsistenz geprüft und die Subkategorien ggf. weiter ausdifferenziert. Im weiteren Verlauf der Analyse wurden einige zielgerichtete Nachcodierungen vorgenommen.

[921] Ebd., S. 57.
[922] Ebd.

Die Systematisierung der Daten vereinfachte im Rahmen der hermeneutischen Interpretation „between-case-“, „within-case-“[923] sowie Gruppenvergleiche, also vertiefende Einzelfallinterpretationen[924], Vergleiche zwischen den verschiedenen „Fällen“ sowie den Gruppen. Zumeist wurden die Überzeugungen der Proband:innen vorerst im Vergleich von Interview 1 und 2 betrachtet, dann innerhalb ihrer EG verortet und schließlich die Gruppen miteinander verglichen. Hierfür wurde mit Summaries und zusätzlichen Auswertungstabellen in Word gearbeitet. Im Ergebnisteil wurden die Beobachtungen dann vorerst beschrieben und anschließend vor dem Hintergrund bereits vorliegender Forschungsergebnisse sowie den Ausführungen im Theoriekapitel interpretiert.

5.5.2. Kategoriensystem

Fundamental bei der Auswertung war das Kategoriensystem, welches in einem deduktiv-induktiven Prozess entstand.[925] Ausgehend von dem Interviewleitfaden und einigen theoretischen Vorüberlegungen wurden erste Hauptkategorien anhand einer A-priori-Kategorienbildung systematisch entwickelt. Wie in Kapitel 3.1. erläutert, gab es hier keine Unterscheidung zwischen Überzeugungen zum Lehren und Lernen, da diese in den Antworten der Proband:innen eng miteinander verknüpft waren. Diese wurden erst im weiteren Verlauf der Analyse differenziert. Neben den fachdidaktischen Überzeugungen, die größtenteils in inhaltlichen, evaluativen und analytischen Kategorien[926] abgebildet sind, wurden auch epistemologische, professionsbezogene, personenbezogene Überzeugungen sowie qualitative Merkmale (Ausprägung der Überzeugungen, Theoriebezüge etc.) erfasst, da wie im Kapitel 3.2. gezeigt, empirische Studien die engen Verknüpfungen unterschiedlicher *Beliefs* nahelegen. Das System wurde im laufenden Forschungsprozess verfeinert und neu gruppiert, indem weitere Codes[927] bzw. Subkategorien deduktiv aus dem Material erschlossen wurden. Auch einige in-vivo-Codes, also Codes, die aus dem Material entnommenen Zitaten bestehen, fanden Eingang in das Codiermanual. Die Codes nahmen verschiedene Formen an und waren unterschiedlich umfangreich.[928] Die codierten Einheiten umfassten in der vorliegenden Studie überwiegend mindesten einen Absatz. Ein Textabschnitt war in der Regel mit mehreren Codes belegt. Die Kategorien wurden in einem Kategoriensystem festgehalten und mit einer möglichst präzisen Definition sowie einem Ankerbeispiel versehen. Wie oben bereits dargelegt, wurden diese Definitionen durch eine konsensuale Intercoderreliabilität sichergestellt.

---

[923] Kuckartz/Rädiker, Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA, S. 117.
[924] Schmidt, Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews.
[925] Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, S. 75.
[926] Kuckartz unterscheidet mehrere Kategorie-Typen: Fakten-Kategorien, thematische Kategorien, evaluative Kategorien, analytische Kategorien, natürliche Kategorien und formale Kategorien. „Thematische Kategorien bezeichnen Themen, Argumente oder Denkfiguren“, während evaluative Kategorien „der Erfassung von Ausprägungen“ dienen. Analytische Kategorien wiederum weisen einen „höheren Grad an Abstraktion und Interpretation“ auf (Vgl. hierzu ebd., S. 34)
[927] Die Begriffe Code und Kategorie werden hier synonym verwendet. (Vgl. ebd., S. 34–36)
[928] Saldaña, The Coding manual for qualitative researchers, S. 3.

5.6. Methodenreflexion und Limitationen der Studie

Bevor im folgenden Kapitel die Analyseergebnisse präsentiert werden, soll vorab noch eine Methodenreflexion erfolgen und Limitationen der vorliegenden Studie thematisiert werden. Die Gesprächsatmosphäre während der Interviews wurde von der Interviewerin überwiegend als offen und vertrauensvoll wahrgenommen. Mehrere Proban:innen waren vor allem zu Beginn des Gesprächs angespannt, wurden dann im Laufe des Gesprächs nach positiven Rückmeldungen durch die Interviewerin (vgl. Kapitel 3.2.) jedoch lockerer. Insbesondere am zweiten Erhebungstermin wirkten alle Proband:innen deutlich gelassener. Die Angespanntheit zu Beginn des ersten Gesprächs wurde unter anderem auf Unsicherheiten angesichts der asymmetrischen Gesprächssituation und die Selbstwahrnehmung, dass das eigene Wissen über geschichtsdidaktische Theorien nur unzureichend sei, zurückgeführt. Mehrere Proband:innen unterschiedlicher EG äußerten vor dem Gespräch gegenüber der Interviewerin, dass sie evtl. nicht alle Fragen gut beantworten könnten, da sie sich mit didaktischen Theorien nicht gut auskennen würden. Es wurde dann erneut betont, dass es in dem Interview um die persönlichen Erfahrungen und nicht das geschichtsdidaktische Wissen gehe. Vor allem mit den Studierenden am Ende des Hochschulstudiums und den Junglehrkräften herrschte eine offene Gesprächsatmosphäre, was wohl darauf zurückzuführen war, dass die Interviewerin ungefähr dem Alter der Proband:innen entsprach und somit nicht primär in ihrer Rolle als Forscherin, sondern als Gegenüber „auf Augenhöhe“ bzw. „Komplizin“ wahrgenommen wurde. Die Proband:innen dieser EG boten meist an, sich zu duzen, was von der Interviewerin im Sinne einer entspannteren Gesprächsatmosphäre angenommen wurde. In den meisten Fällen wurden die Proband:innen jedoch gesiezt. Die Offenheit der Proband:innen zeigte sich in mehreren Fällen auch daran, dass diese nach dem Gespräch ihre Zufriedenheit mit der Teilnahme an der Studie formulierten und erklärten, dass diese Reflexionsprozesse bei ihnen ausgelöst habe. Zudem betonten einige, vor allem ältere Lehrkräfte die Relevanz geschichtsdidaktischer Forschung:

> „[…] deswegen lohnt es sich auch so sehr, diese Geschichtsdidaktik ernst zu nehmen. Und dass Sie darüber eine Promotion machen. [lacht]“ (HS, IV/1, 59.29)

Nichtsdestotrotz entstand in einigen Gesprächen auch der Eindruck, dass der Proband/ die Probandin darauf bedacht war, das Gespräch möglichst schnell „abzuhaken“. Dies zeigte sich bereits in Interview 1, insbesondere jedoch im zweiten Interview. Einige Proband:innen nahmen sich nur wenig Zeit (< 10 Minuten), um das Material zu sichten. Teilweise teilten die Proband:innen mit, dass einige Materialien nur „oberflächlich“ gesichtet wurden. Dies wurde durch entsprechende Codes im Kategoriensystem abgebildet und bei der Interpretation berücksichtigt. Der Umfang und die Textlastigkeit der Unterrichtsplanung war auch Gegenstand der Diskussionen vor Beginn der Erhebungen. Um in zukünftigen Studien sicherzustellen, dass die Proband:innen sich ausreichend Zeit nehmen, das Material zu sichten, könnte hier über weniger umfangreiche Stimuli nachgedacht werden. Da jedoch die Mehrzahl der Proband:innen die Planung in Ruhe anschaute (20-60 Minuten) und die Argumentation darauf hindeutete, dass

diese die Planung gut erfasst hatten, würde es evtl. auch ausreichen vor der Sichtung durch die Proband:innen nochmal mit Nachdruck darauf hinzuweisen, dass es für den weiteren Verlauf des Forschungsprozesses hilfreich wäre, wenn die Planung von den Proband:innen gut durchdrungen wäre.

Darüber hinaus gab es Proband:innen, die größere Unsicherheiten aufwiesen als andere. Sarah Kross, Studentin am Ende des Hochschulstudiums, brachte ihr Unwohlsein offen zum Ausdruck und erklärte, dass sie die Fragen lieber schriftlich vorab erhalten hätte, um auch schriftlich darauf antworten zu können, da sie nicht der „Typ" für mündliche Prüfungen sei. Auch mehrere erfahrene Lehrkräfte äußerten ihre Unsicherheiten vor Beginn oder am Anfang des Interviews, als Fragen nach dem Verständnis der Konstrukte „Multiperspektivität" und „historische Perspektivübernahme" gestellt wurden. Auf die Frage, in welches Verhältnis sie die historische Perspektivübernahme und die Multiperspektivität setzen würde, antwortete Henrike Sauer:

> „Oh je. Das müssen Sie mir nochmal erklären, was Sie damit genau meinen. Nicht, dass ich jetzt etwas völlig Falsches sage." (HS, IV/1, 23.27)

Bei Henrike Sauer zeigte sich ihr Unwohlsein auch dadurch, dass sie monologisierte, ohne Pausen entstehen zu lassen, in denen die Interviewerin Fragen stellen konnte. Die Interviewerin musste die Probandin teilweise unterbrechen, um auf das ursprüngliche Thema zurückzuführen.

Insbesondere die Proband:innen Henrike Sauer und Samuel Gries der EG IV schlugen gegenüber der Interviewerin teilweise einen belehrenden Ton an oder versuchten die asymmetrische Interviewsituation durch (provokante) Rückfragen zu entschärfen:

> „HS: […] Also ich moderiere nur noch das Gespräch. Ich leite- also mit meiner Gesprächsführung stehe ich ganz wo anders, als wenn Sie jetzt anfangen würden im Referendariat. Deswegen steure ich das glaub ich nicht bewusst. […]" (HS, IV/1, 1.24.01)

> „SG: […] Also das wäre mein Tipp für Sie und Ihrer Arbeit, schauen Sie immer auch die Vielfalt der didaktisch methodischen Möglichkeiten, die es gibt und versteifen Sie sich nicht darauf, dass jetzt irgendetwas grundsätzlich besser wäre als irgendetwas anderes, ja." (SG, IV/1, 26.40)

> „I: […] Welche Methoden eignen sich denn Ihrer Meinung nach besonders gut, um das Lernen über historische Perspektiven zu fördern? […]
> SG: Grundsätzlich jede Methode.
> I: Jede Methode? […]
> SG: Können Sie mal eine Methode sagen, die angeblich besonders geeignet wäre?" (SG, IV/1, 23.26)

Aussagen dieser Art wurden von der Interviewerin nicht kommentiert oder auf provokante Rückfragen gängige Forschungsmeinungen wiedergegeben, wobei sich von diesen durch entsprechende Wortwahl distanziert wurde. Das Antwortverhalten der Proband:innen wurde im Rahmen der Fallinterpretationen berücksichtigt.

Im Hinblick auf das forschungsmethodische Vorgehen kann festgehalten werden, dass sich die Wahl des PZI, das am zweiten Erhebungstermin durch Elemente eines fokussierten Interviews ergänzt wurde, zur Beantwortung der Forschungsfragen geeignet war. Insbesondere der Vergleich zwischen Interview 1

und 2 stellte sich als ertragreich heraus, da ein gesättigteres Bild der Überzeugungen entstand sowie Konsistenzen und Widersprüche in den Überzeugungen deutlich wurden. Die Kontrollelemente, die der Objektivität, Reliabilität und Validität dienen sollten, waren die *Within-method*-Triangulation, die detaillierte Ausformulierung des Kategoriensystems inklusive Ankerbeispielen, die Gegencodierung von vier Interviews durch eine weitere, unbeteiligte Person, die Diskussion einiger Kategorien im Rahmen von Forschungskolloquien sowie die vorliegende Methodenreflexion. Nichtsdestotrotz spielten die persönlichen Vorannahmen und Prägungen der Forscherin bei der Interpretation der Daten im gesamten Verlauf des Forschungsprozesses eine zentrale Rolle und nahmen Einfluss auf die Auswertung der Ergebnisse. So war es im Laufe des Forschungsprozesses immer wieder notwendig, sich den eigenen Standpunkt im Hinblick auf historisch-perspektivisches Lernen zu vergegenwärtigen und sich von idealtypischen Beschreibungen in der Literatur zu distanzieren.

Dieser Reflexionsprozess ging damit einher, dass das eigene Forschungsdesign kritisch hinterfragt und ggf. Anpassungen vorgenommen wurden. So zeigten sich bspw. im Hinblick auf die Messinstrumente auch nach der Pilotierung einige Unklarheiten, die im laufenden Forschungsprozess angepasst und bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden mussten. Bspw. wurden die Proband:innen gefragt, welche „Methoden" sich für historisch-perspektivisches Lernen eigenen würden, wobei die Frage auf geeignete Sozial- und Kooperationsformen abzielte. Dies führte (wohl u.a. aufgrund des heterogenen Methodenbegriffs im Bereich der Geschichtsdidaktik[929]) zu Missverständnissen, sodass in den darauffolgenden Interviews auf den Begriff „Sozialformen" ausgewichen wurde. Zudem muss im Hinblick auf die Unterrichtsplanung festgehalten werden, dass hier die Lenkungswirkung durch die Interviewerin deutlich höher war, da durch diese bestimmte Aspekte vorgegeben und andere ausgelassen wurden.

Schließlich wären weitere Informationen zum professionellen Werdegang der Lehrkräfte hilfreich gewesen, da sich im Rahmen der Analyse herausstellte, dass die Ausbildung an einem spezifischen Studienseminar einen Einfluss auf die Überzeugungen der Proband:innen der EG III hatte. Daher wäre es in zukünftigen Studien wichtig, diese Information zu erfragen. Außerdem wäre es angesichts der Relevanz, die die motivationalen Eingangsvoraussetzungen und das Interesse am Fach Geschichte für die Ausprägung von Überzeugungen haben, sinnvoll, diese systematischer zu erfassen und offener nach den Gründen zu fragen, warum die Person sich für das Fach Geschichte entschieden habe. Insbesondere die Antworten der erfahrenen Lehrkräfte auf die Frage, ob sie Geschichte gerne unterrichten würden, fielen teilweise zu knapp aus, um unterschiedlich ausgeprägte Motivationslagen zu differenzieren. Zuletzt ist trotz des dichten Einblicks, den die Interviews in die *Beliefs* der Proband:innen ermöglichten, festzuhalten, dass diese keine allgemeinen Aussagen über die Gesamtheit angehender und ausgebildeter Lehrkräfte in Deutschland erlauben, da das Kriterium der Repräsentativität nicht erfüllt war.

[929] Vgl. Mayer u.a., Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, 9f; Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, S. 107.

6 Analyse und Interpretation der Interviews

Im Folgenden stehen die Analyse und Interpretation der erhobenen Daten im Fokus. Aus platzökonomischen Gründen wurden nicht alle Auswertungsschritte und -ergebnisse dargestellt (bspw. Summaries oder erhobene Konstrukte ohne direkten Bezug zu den Leitfragen). Die Analyse der Interviews 1 und 2 erfolgte simultan, d.h. die Vorstellungen und Überzeugungen der Befragten in Interview 1 wurden unmittelbar mit den Daten aus Interview 2 abgeglichen. In der Analyse wurde größtenteils der sachlogischen Reihenfolge des Interviewleitfadens gefolgt (vgl. Anhang). Im ersten Teil eines jeden Unterkapitels findet sich zuerst die Deskription der Daten. Darauf folgt ein Kapitel „EG im Vergleich", in dem neben der Zusammenfassung und Deutung der zentralen Analyseergebnisse des Teilkapitels die vier EG systematisch miteinander verglichen werden. Ein zentrales Analyseergebnis wird jedem Unterkapitel vorangestellt. Das jeweilige Kapitel „EG im Vergleich" enthält wiederum mehrere dazugehörige Befunde.[930] Die Belege finden sich im Fließtext und sind folgendermaßen gegliedert: Initialen des Pseudonyms, Erfahrungsgruppe/ Interviewnummer, Zeitstempel. Ein mit dem Beleg „SL, I/1, 0.14" versehenes Zitat stammt aus dem ersten Interview mit dem Probanden Simon Liefers, der zu den Studierenden im 1./2. Fachsemester gehört (EG I). Der Befragte tätigte seine Aussage an Sekunde 14 des Interviews.

6.1. Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand

Ergebnis 1: In den Vorstellungen angehender und ausgebildeter Lehrkräfte zeigen sich drei verschiedene Grundverständnisse von historisch-perspektivischem Lernen: ein allgemein-erkenntnistheoretisches, ein theoretisch-hermeneutisches und ein unterrichtspraktisches Grundverständnis.

6.1.1. Vorstellungen von historisch-perspektivischen Lernprozessen

Zu Beginn der Interviews wurde den Teilnehmenden eine offene Einstiegsfrage zu ihren Erfahrungen mit historischen Perspektiven im Geschichtsunterricht gestellt. Ziel war es einerseits, auf den Untersuchungsgegenstand hinzuführen. Andererseits sollten die Antworten Aufschluss über erste Assoziationen zum Thema sowie Vorstellungen von den mit historischen Perspektiven verknüpften Lernprozessen geben. Ausgehend von diesen ersten Assoziationen wurden die zwei im geschichtsdidaktischen Diskurs am prominentesten diskutierten und curricular-normativ am stärksten verankerten Theoreme der „historischen Perspektivübernahme" und der „Multiperspektivität" thematisiert, um das individuelle Verständnis und vorhandenes Professionswissen festzustellen. Im Anschluss daran wurde den Befragten

[930] Roland Bernhard wählte dieses Vorgehen in seiner Arbeit „Von PISA nach Wien". Da es als nützlich und zielführend angesehen wurde, wurde diese Struktur hier übernommen. (Vgl. Bernhard, Von PISA nach Wien)

der Untersuchungsgegenstand als „historisch-perspektivisches Lernen“ vorgestellt und wie in den definitorischen Prolegomena als die Auseinandersetzung von Geschichtslernenden mit historischen Perspektiven definiert. Es wurde erklärt, dass hierunter verschiedene historische Lern- und Denkprozesse subsumiert seien, deren Ziel das Verstehen (historischer) Perspektiven wäre. Zudem wurde festgehalten, dass der Begriff gewählt wurde, um eine Verengung des Untersuchungsgegenstandes zu vermeiden. Die schrittweise Annäherung ermöglichte es, mit Blick auf die in den definitorischen Prolegomena dargelegte, breite Definition von „historisch-perspektivischem Lernen“, unterschiedliche Vorstellungen und Schwerpunktsetzungen der Befragten herauszuarbeiten. Letztere konnten so im weiteren Verlauf der Analyse berücksichtigt werden.

Die Analyse der initialen Assoziationen, der Definitionen von historischer Perspektivübernahme/ historischem Perspektivwechsel sowie der Multiperspektivität und die Auswertung aller Segmente in Interview 1 und 2, in denen die Proband:innen historisch-perspektivische Lernprozesse beschrieben, führten zur Ausdifferenzierung von drei unterschiedlichen Grundverständnissen, die auf den folgenden Seiten überblicksartig beschrieben werden: ein allgemein-erkenntnistheoretisches Grundverständnis, ein theoretisch-hermeneutisches Grundverständnis und ein unterrichtspraktisches Grundverständnis. Basierend auf Einzelfallanalysen konnte bei den jeweiligen Proband:innen ein vorherrschendes Verständnis festgestellt werden, wobei die Grundverständnisse einander nicht ausschlossen. Nur wenige Proband:innen wiesen ein uniformes Grundverständnis auf. Es gab einige Proband:innen, in deren Vorstellungen historisch-perspektivisches Lernen eng mit multiperspektivischen Lernprozessen verknüpft war, weshalb eine vierte Kategorie „multiperspektivische Ansätze“ hinzugefügt wurde. Da die multiperspektivische Ausdeutung bei keiner/ keinem Befragten dominierend war, wird hier von „Ansätzen“ (und nicht von Grundverständnis) gesprochen.

1. Allgemein-erkenntnistheoretisches Grundverständnis
Historisch-perspektivisches Lernen wird als grundlegendes Phänomen und/ oder Voraussetzung diverser (, historischer) Denkprozesse verstanden. Die kognitiven, geschichtstheoretischen Voraussetzungen und/oder Konsequenzen der Lernprozesse stehen im Fokus. Die Quellenkritik und die Frage nach den Intentionen des Produzenten/ der Produzentin der Quelle als wichtiger Teilschritt im historischen Erkenntnisprozess wird primär als historisch-perspektivisches Lernen definiert. Insofern ist die Auseinandersetzung mit den historischen Perspektiven ein Bestandteil und Hilfsmittel in einem umfassenderen Lern- und Erkenntnisprozess. Dem epistemologischen Prinzip der Perspektivität kommt in diesem Grundverständnis eine wichtige Bedeutung zu. Letzteres *kann* auf einer Meta-Ebene Gegenstand reflexiver historisch-perspektivischer Lernprozesse werden und mit einem konstruktivistischen Geschichtsverständnis verknüpft sein.
Ankerbeispiele
„[…] Ansonsten würde ich auch schon sagen ja, das- die gute alte Quellenarbeit, die ja einfach das Zentrum ist im Geschichtsunterricht, auch die ist ja schon auch, da leisten Schüler ja schon eine

Perspektivenübernahme, indem man irgendwie Quellenkritik, also ohne Quellenkritik geht es ja nicht, das heißt, indem man sich solche Fragen, Ok klar, woher ist die Quelle, von wem stammt die Quelle? Welche Perspektive hatte der? Aus welchem Umfeld stammte der? Was ist vielleicht auch die- was zeichnet diese Quellengattung aus? Welche Absichten stehen dahinter? Und ich glaube dann leistet man ja im Prinzip schon eine- eine Perspektivübernahme, weil ansonsten- wenn man das nicht leistet, dann wird tatsächlich die Quelle ja zum reinen Informationsspender, dass man einfach nur Inhalte aus der Quelle rauszieht, die man auch aus dem Verfassertest aus dem Buch herausziehen könnte, […]. […]“ (PS, III/1, 28.37)
„Also der Unterricht ist ja- der Zugriff auf den Unterricht ist ja ohnehin nur über Perspektiven möglich, ja. Anders geht es ja gar nicht und ich halte den auch für sehr wichtig. Also da war ja auch wichtig, dass man die Perspektiven nach Möglichkeit immer mal wieder wechselt. […]“ (SR, IV/1, 30.51)

2. Theoretisch-hermeneutisches Grundverständnis
Historisch-perspektivisches Lernen wird als ein Hineinversetzen in und Verstehen von Perspektiven historischer Akteur:innen verstanden. Dabei erfolgt die Beschreibung der Lernprozesse in der Regel auf einem abstrakten Niveau („*theoretisch*-hermeneutisches Grundverständnis“). Das Zentrum des Erkenntnisprozesses sind die Perspektiven der historischen Akteur:innen. Historische Entwicklungen und Prozesse dienen als Erklärungsfaktoren. Das Verstehen der historischen Akteur:innen sowie ihrer Handlungsweisen ist sowohl Teil als auch Ziel des Lernprozesses.
Ankerbeispiele
„[…] wenn ich jetzt z.B. überlege, […] wie die Menschen damals beim Ersten Weltkrieg- wie es den Menschen ergangen ist und so weiter. Man kann natürlich schlicht betrachten, Okay, es gab Hungersnot, die Leute haben gelitten darunter. Aber man kann natürlich, wenn man sich in die Leute hineinversetzt, wird einem glaube ich eher klar, dass gewisse Dinge die Leute damals gar nicht interessiert hat, wie z.B. die politische Entwicklung oder so, weil sie- es einfach nur darum ging zu überleben und dass sie was zu essen haben oder so. Und wenn man sich dann so richtig in sie hineinversetzen kann, dann versteht man glaube ich das alles einfach mehr.“ (BV, I/1, 17.07)
„[…] natürlich ist auch immer die Frage, was für ein Vorwissen man hat, wenn es jetzt irgendwie- wenn das jetzt gesellschaftliche oder politische Umstände sind, zu denen man überhaupt kein Wissen hat, dann wird es vielleicht auch schwierig, sich irgendwie in die Situation hineinzuversetzen oder die Perspektive zu verstehen. […]“ (CS, II/1, 9.12)
„[…] insgesamt hat man ja erst einmal mit fremden Menschen zu tun. Und um diese Menschen zu verstehen, muss man ja auch versuchen, ihre Perspektive einzunehmen. […]“ (HK, III/1, 7.50)

3. Unterrichtspraktisches Grundverständnis
Historisch-perspektivisches Lernen wird vor allem als methodischer (handlungsorientierter) Lernprozess definiert. Unterrichtspraktischen Erwägungen, die einen Einfluss auf die historisch-perspektivischen Lernprozesse haben könnten, kommen in diesem Grundverständnis eine herausgehobene Bedeutung zu. Simulationen, Rollenspielen und/oder kreative Schreibaufgaben sind in dieser Ausdeutung Anlässe für historisch-perspektivische Lernprozesse.
Ankerbeispiele
„Ich sag mal klassisch, da vielleicht die Motivation in einer 7. Klasse höher ist, mache ich es häufiger- habe ich es häufiger in der Antike und im Mittelalter gemacht. Also z.B. was weiß ich bei der Völkerversammlung in Griechenland, lässt man- da lasse ich es nachspielen und verschiedene Perspektiven vielleicht mal einnehmen. […]“ (HL, III/1, 34.00)
„[…] Dann haben also zwei Schüler eine Perspektive übernommen, die ihnen- die eigentlich nichts mit ihrer Person zu tun haben. Also im besten Fall ist tatsächlich, dass die- der muslimische Schüler sich in die Rolle des- des Juden im Mittelalter […] hineinversetzt und umgekehrt. Und dann natürlich die christliche Schülerin die Rolle des Muslims übernommen hat. Und natürlich muss man sich klar sein, dass das nur eine Annäherung ist. Aber die Erfahrung, die man dort gewinnt […], auch gleichzeitig immer die Reflexion, Aber so richtig reindenken kann ich mich eigentlich nicht. […]“ (HS, IV/1, 1.04.54)

Multiperspektivische Ansätze
Historisch-perspektivisches Lernen wird als ein Lernprozess definiert, bei dem verschiedene Perspektiven in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden. Da die multiperspektivische Ausdeutung bei keinem Probanden/ keiner Probandin das dominierende Verständnis darstellte, wird hier von multiperspektivischen „Ansätzen“ gesprochen. Bei fast allen Befragten fanden sich multiperspektivische Ansätze, bei einigen Befragten traten sie jedoch in erhöhter Zahl auf, was durch die Zuordnung in Abb. 5 kenntlich gemacht wurde.
Ankerbeispiele
„[…] vielleicht […] verschiedene Darstellungen eines bestimmtes- einen bestimmten Ereignisses. Also einfach aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet. Und dann lässt man die Schüler sich das anschauen Text A und Text B so z.B. oder auch Bilder oder irgendwelche Karikaturen, irgendwelche Quellen halt einfach. Und die aber sich mit demselben Thema befassen, aber eine widersprüchliche Aussage haben, also die eben einfach verschiedene Blickwinkel haben und dann die Schüler- Schüler und Schülerinnen sich das anschauen lassen. Und ja, eben dann vielleicht vergleichen zu lassen und zu fragen, Okay, was- was fällt euch auf? Was ist unterschiedlich? Um was geht es? Also, dass man- dass die Schülerinnen und Schüler vielleicht von alleine so ein bisschen darauf kommen, dass es einfach also ja- so ein- so eine Gegenüberstellung. […]“ (SG, I/1, 30.59)

„Also diese Multiperspektivität bedeutet ja nicht nur einfach eine Darstellung mehrerer Perspektiven, sondern auch, dass die wahrgenommen und eingenommen werden können. […] Also es werden mehrere Perspektiven dargestellt und die werden auch von den Schülerinnen und Schülern eingenommen. […]“ (HG, II/2, 20.46)
„I: Hast du schon mal was von dem Begriff der historischen Perspektivübernahme oder vom historischen Perspektivwechsel […] gehört? […] NS: Ja, also dass man- dass man auf jeden Fall auch, also dass man Ereignisse von verschiedenen Perspektiven beleuchtet und auch verschiedene Akteure hat und sozusagen, dass man nicht nur einer Quelle auch vertraut, sondern dass man halt mehrere Sachen also von mehreren Perspektiven und Standpunkten aus Dinge beleuchten muss. Das hätte ich jetzt behauptet.“ (NS, II/1, 5.15)

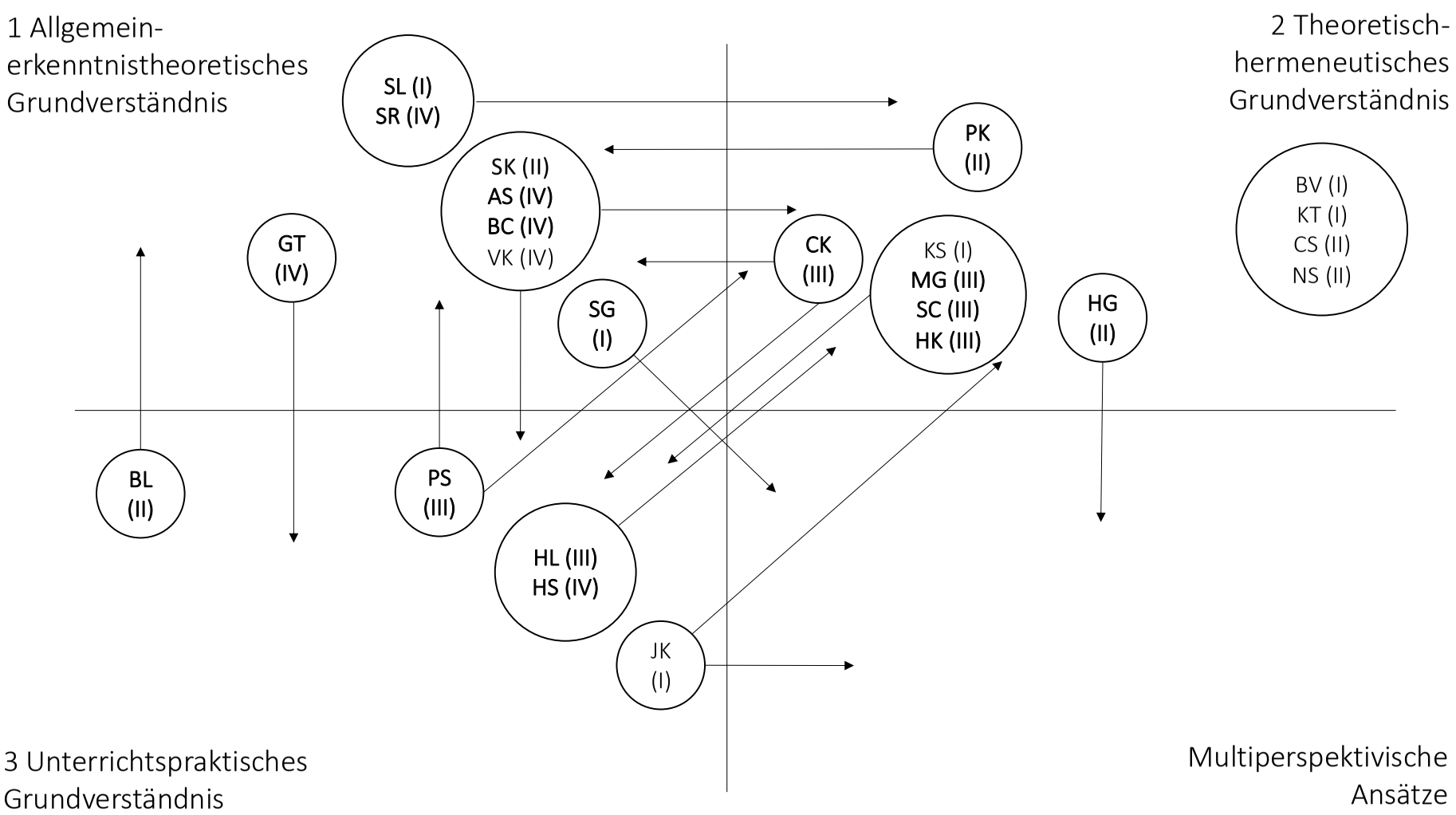

Abbildung 3: Zuordnung der Fälle zu den Grundverständnissen von historisch-perspektivischem Lernen, Hervorhebung „fett“ bei hoher Relevanzzuschreibung

Neben den Ergebnissen der hermeneutischen Interpretation der Aussagen der Proband:innen waren die in Interview 1 und 2 verwendeten Verben, mit denen die historisch-perspektivischen Lernprozesse beschrieben wurden, nützliche Indikatoren für die Existenz verschiedener Grundverständnisse (vgl. Auswertungstab. 1 im Anhang). Die Verbanalyse half dabei, die Fälle den jeweiligen Verständnissen zuzuordnen. Folgende Verbgruppen ergaben sich anhand des Materials:

1. Empathisch-kognitive Verben (z.B. hineinversetzen, Position/ Perspektive einnehmen/ übernehmen)
2. Hermeneutische Verben (z.B. verstehen, nachvollziehen, Erkenntnisse sammeln, begreifen, Verständnis bekommen)
3. Unspezifische, kognitive Denkoperationen (z.B. (nach-)denken, wissen, lernen, überlegen, beschäftigen, einarbeiten, angucken, betrachten, vorstellen, wahrnehmen)
4. Spezifische, analytische Operatoren (z.B. erklären/ einordnen, darstellen/ beschreiben, beurteilen/ bewerten, analysieren/ herausarbeiten, interpretieren/ ausdeuten)
5. Empathisch-affektive Verben (z.B. identifizieren, reinfühlen)

Die hier als empathisch-kognitiv bezeichneten Verben wurden von allen Befragten in beiden Interviews verwendet. Zudem fanden sich Verben aus der hermeneutischen Verbgruppe bei allen Proband:innen in mindestens einem Interview. Auch die Kategorie der Verben zur Bezeichnung unspezifischer, kognitiver Denkoperationen war im Sprachgebrauch fast aller angehender und ausgebildeter Lehrkräfte vertreten. Obwohl in der 4. Kategorie, den spezifischen, analytischen Operatoren, 17 unterschiedliche Verben subsummiert waren, nutzten nur wenige Befragte Verben dieser Gruppe. Vor allem der Sprachgebrauch von Befragten, die überwiegend ein allgemein-erkenntnistheoretisches Grundverständnis zeigten, war durch den vermehrten Gebrauch spezifischer, analytischer Verben charakterisiert. Zudem rekurrierten diese Proband:innen tendenziell häufiger auf geschichtstheoretische Aspekte (z.B. die Objektivität, Perspektivität der Quellen etc.). Im theoretisch-hermeneutischen Grundverständnis dominierten die Verben der Gruppen 1 und 2. Empathisch-affektive Verben wie „reinfühlen“ nutzten nur wenige Befragte, weshalb sich keine Zuordnung zu einem spezifischen Grundverständnis ergab.

Da das Prinzip der Multiperspektivität in der Lehrkräfteausbildung curricular verankert und im geschichtsdidaktischen Diskurs gut etabliert ist, wurde angenommen, dass dieses (vor allem für die EG II-IV) eng mit dem Lernen mit und über historische Perspektiven verknüpft sein könnte. Neben der Aufforderung das Prinzip der Multiperspektivität aus dem individuellen Verständnis heraus zu definieren, wurde auch die Anzahl der impliziten und expliziten Referenzen[931] erfasst und die jeweiligen Segmente hermeneutisch-interpretativ ausgewertet. Auch mit Blick auf die Multiperspektivität gab es unterschiedliche Grundverständnisse. Multiperspektivität wurde überwiegend als Strukturprinzip des Geschichtsunterrichts verstanden. Einige definierten sie jedoch auch als Ziel oder Lernprozess. Es ist zu

[931] Implizite oder explizite Referenzen wurden codiert, wenn nicht explizit nach der Definition von Multiperspektivität gefragt wurde (vgl. Kategoriensystem im Anhang). Eine explizite Referenz lag vor, wenn die Person Multiperspektivität explizit in verschiedenen Flektionen (z.B. auch multiperspektivisch) erwähnt. Eine implizite Referenz lag vor, wenn die Person Multiperspektivität implizit erwähnt, ohne das Prinzip konkret zu benennen.

berücksichtigen, dass die Zuordnung teilweise ausgehend von wenigen Aussagen vorgenommen wurde, da die Multiperspektivität nicht bei allen Befragten den gleichen Stellenwert in der Argumentation einnahm. Ein Blick auf die Anzahl der Bezüge sortiert nach Fällen zeigt, dass vor allem für die Befragten Hubertus Lapp (x=9) und Valerian Krieger (x=10) die Multiperspektivität eine wichtige Rolle spielte (Tab. 2). Justus Keiber, Bettina Caspar und Henrike Sauer bezogen sich insgesamt sechs Mal explizit oder implizit auf Multiperspektivität. Die Studierenden im 1./2. Fachsemester Karl Tecker und Berit Voss nur einmal bzw. kein Mal. In der Gruppe der Studierenden im 1./2. Fachsemester überwogen die impliziten Referenzen.

Verständnis	Ankerbeispiel	Personen (EG)	Explizit	Implizit
1. Geschichtsdidaktisches Strukturprinzip des Unterrichts	„Da fällt mir jetzt spontan das Stichwort Multiperspektivität ein. Also dieses didaktische Prinzip das habe ich doch sehr häufig tatsächlich schon angewendet. Auch im Ref[erendariat] war das Schwerpunkt, auch in der Ausbildung. […]“ (PS, III/1, 5.51)	KT (I)	0	1
		BL (II)	1	1
		CS (II)	1	2
		HL (III)	4	5
		PS (III), Anteile 2	4	0
		SC (III),	3	2
		CK (III)	0	5
		AS (IV), Anteile 2	1	2
		VK (IV), Anteile 2 & 3	7	3
		GT (IV)	2	0
2. Multiperspektivität als Finalität	„Also Schülerinnen und Schüler sollen lernen, dass es stets unterschiedliche, gegensätzliche Perspektiven gibt auf ein historisches Ereignis oder eine historische Persönlichkeit. Damit kann man und soll man auch schon sehr früh, das heißt in der 7. Klasse, beginnen. Anfangs ist es zunächst mal einfach ein Gewinn zu sehen, DASS es verschiedene Perspektiven gibt. Die älteren Jahrgänge können- sollen dann versuchen, sich in diese Perspektiven langsam hineinzuversetzen. […]“ (SR, IV/1, 6.24)	SL (I), Anteile 1	0	4
		PK (II), Anteile 3	1	1
		MG (III), Anteile 3	1	3
		BC (IV), Anteile 1	4	2
		SR (IV)	1	2
3. Multiperspektivität als Lernprozess	„Also Multiperspektivität ist ja im Prinzip genau das. Also es erfordert ja von uns die Perspektiv-, verschiedene Perspektivübernahmen, also nicht nur eine Person oder eine Situation, sondern multi, halt viele. Und das ist halt die- dieser Anspruch, den wir haben, weil wir diese- dies- generell halt weder monokausal noch monoperspektivisch die Sachen betrachten wollen […]. […] [es] gehört […] ja dazu. Also zu unserer- zu unserer Bildung sag ich mal unserer demokratisch-liberalen Erziehung, dass man eben verschiedene Perspektiven	KS (I)	0	3
		JK (I), Anteile 2	1	5
		NS (II)	0	5
		HG (II), Anteile 1	2	1
		HK (III), Anteile 1	1	3

	einnimmt und auch lernt, diese einzunehmen.“ (HK, III/1, 17.12)			
3. Nicht eindeutig oder fehlerhaft	„Ich würde vielleicht sagen, dass Multiperspektivität, wenn man es jetzt auf den Schulunterricht bezieht- dass es eher einfach die- das Nebeneinander verschiedener Meinungen ist, die im Unterricht stattfinden. Also wenn die Schülerinnen und Schüler verschiedene Ansichten haben bezüglich zu einem, also bezüglich eines bestimmten Themas […]. […]“ (SG, I/1, 11.45)	BV (I)	0	0
		SG (I)	1	2
		SK (II)	2	2
		HS (IV)	3	3

Tabelle 2: Fälle sortiert in Gruppen nach Ausdeutungen von „Multiperspektivität“ sowie Anzahl expliziter und impliziter Referenzen

6.1.2. Relevanz historisch-perspektivischer Lernprozesse

Abgesehen von den Fragen, die auf das Professionswissen zu und die Vorstellungen von historisch-perspektivischem Lernen abzielten, wurden die Proband:innen im Laufe des Interviews gebeten, die Relevanz historisch-perspektivischen Lernens für den Geschichtsunterricht auf einer Skala von 1 (nicht relevant) bis 10 (sehr relevant) zu bewerten. Die jeweilige Bewertung sollte Aufschluss über die damit verknüpften Überzeugungen geben. Bereits in ihrem Eingangsstatement sprachen mehrere Lehrkräfte dem Lernen mit und über historische Perspektiven eine hohe Relevanz zu (z.B. „extrem wichtiger Teil des Geschichtsunterrichts“, HL, III/1, 2.57; „das A und O“, HK, III/1, 7.50; „wichtig“, BC, IV/1, 3.28, SR, IV/1, 3.55), während dies bei den Studierenden nicht zu beobachten war. Auf die konkrete Frage nach der Relevanz, sprachen 16 Personen historisch-perspektivischem Lernen eine hohe (9 oder 10 von 10) und acht Personen eine mittelhohe Relevanz (7 oder 8 von 10) zu. Die Bewertung durch die einzelnen Proband:innen ist anhand der Abb. 5 nachvollziehbar, in der eine hohe Relevanzzuschreibung durch eine fette Hervorhebung markiert wurde. Die Begründungen für die jeweiligen Bewertungen bewegten sich entlang zweier Achsen. Eine hohe Relevanz sprachen die Befragten historisch-perspektivischem Lernen in der Regel dann zu, wenn sie bei der Begründung auf damit verknüpfte, übergeordnete Lernziele rekurrierten. Proband:innen, die von einer mittelhohen Relevanz überzeugt waren, setzten demgegenüber historisch-perspektivische Lernprozesse ins Verhältnis zu weiteren Denkoperationen im Geschichtsunterricht.

Zu den von den Proband:innen genannten, übergeordneten Lernzielen gehörten bspw. die Erziehung zu „mündigen Bürger[n] einer Demokratie“ (PK, II/1, 56.50), die Einsicht in die (eigene und fremde) Perspektivität und Standortgebundenheit (PS, III/1, 41.19; HL, III/1, 41.29) oder die Erkenntnis, dass „jede Kultur einen anderen Blick“ auf bestimmte Sachverhalte habe (HL, III/1, 41.29), wobei diese Lernziele stets mit der Handlungsfähigkeit der Lernenden in der Gegenwart verknüpft wurden (z.B. HL, III/1, 41.29; BC, IV/1, 34.40). In mehreren Fällen erfolgte die Relevanzzuschreibung aus der Vorstellung heraus, dass historisch-perspektivisches Lernen insgesamt zum Aufbau von Kompetenzen beitragen würde:

> „Also ich sag mal so, generell Perspektivwechsel halte ich für unglaublich wichtig. […] Deswegen also auf jeden Fall ist jetzt vielleicht eine einfache Antwort, aber eine 10? Also ich find besonders in unserer heutigen Welt, wo es sag ich mal- wo wir so viel eigentlich- so eine große Anzahl von Quellen oder Informationen haben, dass man halt diesen Prozess, sage ich mal, fördert, der sich halt mit dieser kritischen Auseinandersetzung bewegt. Also ich finde das auf jeden Fall- ich hatte das vor dem- vor dem Interview gar nicht so irgendwie im Blick. […] ich sag mal auch jetzt, ob man da irgendwie jetzt ein paar Zahlen im Geschichtsunterricht mal auswendig kann, das bringt im Prinzip nichts. Aber es geht um dieses Arbeiten damit. Und dazu würde ich sagen, gehört auf jeden Fall auch dieser historische Perspektivwechsel, den man halt aber auch auf andere Fächer anwenden kann. Also ich sage mal, dieses Perspektivwechsel- dieses Mindset, was man da entwickelt." (SL, I/1, 39.27)

> „Spontan würde ich jetzt sagen 8. Auch sehr wichtig. Also für mich mit der größte Aspekt momentan, meiner Prägung was den Geschichtsunterricht angeht, weil ich finde natürlich werden wir immer- werden wir nie drum herumkommen- Daten, Fakten wird immer ein wichtiger Teil des Geschichtsunterricht- in der Geschichte sein. Immer absolut hundert Prozent. Aber ich finde man kann mit diesen Daten und Fakten eben nur umgehen, wenn man sich gewisse Kompetenzen angeeignet hat. Und diese Basis müssen wir als Lehrpersonen dann eben geben und bilden und gerade diese Perspektiven, damit bewegen wir uns ja auch irgendwo in der Geschichte. Dieses Verstehen und Einnehmen verschiedener Perspektiven. Wenn wir das einmal gelernt haben, dann können wir das eben auch auf eine neue Thematik auch transferieren quasi. Das heißt, wenn ich jetzt gelernt hab, wie ist es mich- mit der Französischen Revolution- da verschiedene Perspektiven eingenommen zu haben, vielleicht politische, gesellschaftliche und dann kann ich das auch in einer anderen Thematik üben, und das ist- ist der Aspekt. Deswegen kann es sogar von der 8 auf bis zu einer 9 oder 10 hochsteigen von der Wichtigkeit, weil ich einfach finde, wenn wir das nicht können, dann können wir auch nicht erwarten von den Lernenden, dass die wirklich sich eine historische Kompetenz- Kompetenz irgendwie aneignen können, weil ohne das, finde ich, funktioniert das alles gar nicht." (HG, II/1, 38.54)

Für Liefers war das Ergebnis historisch-perspektivischen Lernens eine Art Fähigkeit zum medien- und quellenkritischen Handeln, wobei er (wie auch an anderen Stellen des Interviews) auf Medien und Informationsvermittlung im Allgemeinen Bezug nahm, die nicht zwingenderweise einen historischen Bezug aufweisen mussten. Stattdessen sprach Gruber allgemeiner von der Fähigkeit des „Verstehens und Einnehmens verschiedener Perspektiven", was auf eine „historische Kompetenz" hinauslaufen würde. Liefers stellte das Auswendiglernen von „Zahlen" dem „Arbeiten damit" gegenüber, wodurch er seine Bevorzugung von prozeduralen gegenüber deklarativen Wissensbeständen zum Ausdruck brachte. Diese Gegenüberstellung zeigte sich auch bei Gruber, der jedoch den „Zahlen" und „Fakten" im Fach Geschichte eine hohe Relevanz zuschrieb. Auch in der unterrichtspraktischen Perspektive der Sebastian Claasens schien dieser Gegensatz auf:

> „Ja, da würde ich sag- würde ich sagen 9. Weil es halt eben sehr wichtig ist. Aber ich eben auch diese Stunden habe, wo ich es nicht machen kann. Wir haben relativ viel Stoff durchzubringen. […] und dann habe ich halt auch mal Stunden, wo es einfach darum geht zu klaklarzumachen, was ist denn- was ist denn eigentlich passiert? Also in der Unterrichtswirklichkeit, da gibt es halt oft- habe ich auch bei Kollegen gesehen, Stunden, die müssen auch gar nicht unbedingt schlecht sein, wo man halt einen Verfassertext nimmt und […] hinterher einfach klar ist, was ist denn überhaupt passiert? […] Das ist jetzt keine- keine Stunde, die da irgendwie groß in Richtung AFB 3 geht so und diese Stunden gibt es halt, sag ich mal, im realen Betrieb viele, weil ich dann halt auch irgendwie hin muss, dass da auch diese Einsicht in einen historischen Zusammenhang da dann zustande kommt. […]" (SC, III/1, 38.08)

Unter Berücksichtigung unterrichtspraktischer Einschränkungen und Restriktionen (fehlende zeitliche Ressourcen, umfangreiche Lehrplanvorgaben etc.) lenkte der Junglehrer Claasen ein, dass im alltäglichen Lehrbetrieb der Schulen Stunden mit Perspektivenlernen eher selten vorkommen würden. Zugleich betonte er die Notwendigkeit des deklarativen Wissensaufbaus, wodurch Lernende „historische Zusammenhänge" besser verstehen könnten.

Verstanden Befragte historisch-perspektivisches Lernen als einen didaktisch-methodischen Zugriff neben weiteren, wurde ihm zumeist eine mittelhohe Relevanz zugeschrieben:

> „Ich würde wahrscheinlich so sagen 7 so, höheres Mittelfeld irgendwie so. Weil also ich finde das- man sollte sich natürlich nicht nur noch darauf konzentrieren und nur noch sowas machen, aber es ist schon wichtig. Also wie wenn ich jetzt überlege, dass wir es damals eigentlich gar nicht sowas in die Richtung gemacht haben. Und wenn ich jetzt überlege, wie es gewesen wäre, wenn wir sowas mehr gemacht hätten, denke ich das bei mir definitiv mehr hängen- hängengeblieben wäre und das dann auch in der Schulzeit schon mehr Interesse geweckt hätte." (BV, I/1, 31.08)

> „Ich glaube, ich würde so mindestens eine 8 geben, weil ich glaube schon, dass es wichtig ist. Ich glaube schon, dass es auch wie gesagt viel helfen kann und auch viel Motivation bringen kann. Ich würde jetzt nicht sagen eine 10, weil ich glaube, es ist nicht das Non-Plus-Ultra, sag ich jetzt mal, also dass man nur das machen sollte, das nicht, weil ich find, man darf halt nicht die Sicht auf das Allgemeine verlieren. Aber es ist schon wichtig und es kann auch helfen, gerade im Unterricht. Also davon bin ich eigentlich schon überzeugt." (KS, I/1, 37.10)

> „[5 Sek. Pause] Also... […] ich denke schon, dass das auf jeden Fall wichtig ist im Geschichtsunterricht einzubringen. Oder auch zu versuchen, damit zu arbeiten. Aber es gibt ja beim historischen Lernen ja noch viele andere Ebenen. Und das sollte dann auch nicht- also man kann ja auch nicht immer nur irgendwie mit historischen Perspektiven arbeiten. Genau. Ja." (CS, II/1, 36.13)

Berit Voss und Katharina Spär sahen die Vorteile historisch-perspektivischen Lernens vor allem in der Förderung von Motivation und Interesse der Lernenden, was die Nachhaltigkeit der Lernprozesse erhöhen würde. Spär sprach darüber hinaus wie Sebastian Claasen ausgehend von ihrem theoretisch-hermeneutischen Grundverständnis der „Sicht auf das Allgemeine" eine hohe Bedeutung zu, worunter sie wohl die Makroperspektive auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen und Phänomene verstand. Sowohl Voss als auch Spär wählten unspezifische, generische Wörter zur Benennung des Untersuchungsgegenstandes („sowas", „es"). Camilla Simons wiederum betonte, dass die Arbeit mit Perspektiven nur ein Aspekt neben weiteren im Geschichtsunterricht sei, wobei sie nicht präzisierte, an welche weiteren Aspekte sie konkret dachte. Justus Keiber konkretisierte hier seine Überzeugungen, wenngleich auch er auf geschichtsdidaktisches Vokabular verzichtete. Für ihn war neben dem Perspektivenverstehen vor allem auch die Förderung der Urteilskompetenz von Relevanz:

> „Ich sag mal 8, 8. Sehr wichtig. Und die zwei, die da fehlen, sind die, dass- dass es trotzdem wichtig ist, […] dass […] Schüler und Schülerinnen sich eine eigene Meinung bilden können, weil wenn man nur- wenn man jetzt nur irgendwie andere Perspektiven kennenlernt, dann weiß man am Ende gar nicht, auf welcher Seite man- also irgendwie man selber steht. […]" (JK, I/1, 38.39)

6.1.3. Erfahrungsgruppen (EG) im Vergleich

Ergebnis 1 – Befund 1: Nur wenige Proband:innen zeigten ein homogenes Grundverständnis. Bei Lehrkräften mit über 10 Jahren Berufserfahrung überwog ein allgemein-erkenntnistheoretisches Grundverständnis, bei den fertig ausgebildeten Lehrkräften zeigten sich vermehrt Bezüge zum unterrichtspraktischen Grundverständnis. In den Grundverständnissen zeigte sich die enge Verquickung geschichtstheoretischer und geschichtsdidaktischer Vorstellungen.

In einem ersten Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass es mit Blick auf die Vorstellungen von historisch-perspektivischem Lernen und den Überzeugungen zu dessen Relevanz sowohl Überschneidungen zwischen als auch Antworttendenzen innerhalb der EG gab. Durch die Auswertung der ersten Assoziationen zum Lernen mit und über historische Perspektiven, die individuellen Definitionen von historischer Perspektivübernahme und Multiperspektivität sowie der Referenzen auf historisch-perspektivisches Lernen und der verwendeten Verben, um diese Lernprozesse zu beschreiben, konnten innerhalb der heterogenen Vorstellungen der Proband:innen drei Grundverständnisse herauskristallisiert werden, denen die einzelnen Fälle zugeordnet werden konnten. Das theoretisch-hermeneutische Grundverständnis war am häufigsten vertreten (n=11), darauf folgten das allgemein-erkenntnistheoretische (n=8) und das unterrichtspraktische (n=5) Grundverständnis. Nur vier Studierende wiesen ein einheitliches, theoretisch-hermeneutisches Grundverständnis auf (BV, KT, CS, NS). Dieser Befund ist in mehrfacher Hinsicht anschlussfähig an bereits vorliegende empirische Ergebnisse. Bspw. bestätigt er die Feststellung mehrerer internationaler Studien, in denen die Heterogenität in den Vorstellungen von Lehrkräften mit Blick auf das englischsprachige Äquivalent „*Historical Empathy*“ nachgewiesen wurde.[932] Diese Heterogenität schlägt sich unter anderem in der Vielzahl von Verben nieder, die Lehrkräfte verwenden, um das Lernen mit und über historische Perspektiven zu qualifizieren.[933] Dieser Befund lässt sich auf die fehlende Operationalisierung von historisch-perspektivischem Lernen in der geschichtsdidaktischen Literatur sowie im Lehrplan zurückführen. Die Lehrplananalyse hat gezeigt, dass historisch-perspektivische Lernprozesse nicht einem Anforderungs- oder Kompetenzbereich zugeordnet sind, sondern sich über alle Anforderungsbereiche, Lernzielebenen und Lernfelder erstrecken.

Darüber hinaus zeigte sich im allgemein-erkenntnistheoretischen Grundverständnis eine enge Verquickung geschichtstheoretischer und geschichtsdidaktischer Vorstellungen, die an einem erhöhten Rekurs auf geschichtstheoretische Aspekte deutlich wurde. Dabei ist dieses Grundverständnis keine Eigenheit

[932] Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education; Yilmaz/Koca, A Qualitative Study on Historical Empathy: Examination of History Teachers' Perceptions, Perspectives and Experiences; Cunningham, An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students.

[933] Auch Deborah Cunningham wies anhand ihrer Stichprobe (n=4) diese Heterogenität nach. (Cunningham, An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students, S. 686)

deutscher Geschichtslehrkräfte. Hanneke Bartelds et al. fanden heraus, dass die von ihnen befragten erfahrenen, niederländischen Lehrkräfte *Historical Empathy* nicht als einen spezifischen „historical thinking skill", sondern als ein Bewusstsein für die eigene (und fremde) Perspektivität und Standortgebundenheit deuteten. Letzteres würde Geschichtslernende dazu befähigen, Quellen kritisch zu analysieren und historische Urteile zu fällen.[934] Gleiches zeigte sich in der Studie Kaya Yılmaz' und Funda Kocas.[935] Auch in der vorliegenden Studie überwog bei den erfahrensten Lehrkräften diese Vorstellungen, die hier als allgemein-erkenntnistheoretisches Grundverständnis bezeichnet werden (n=5). Zudem spielten wie für die niederländischen Lehrkräfte auch für die deutschen Befragten affektiv-emotionale Aspekte eine untergeordnete Rolle, was durch den geringen Rekurs auf affektiv-empathische Verben deutlich wurde. Die Mehrzahl der Befragten des vorliegenden Samples (n=11) zeigte hingegen primär ein theoretisch-hermeneutisches Grundverständnis. Alle Proband:innen mit Ausnahme von Bernadette Linder (II) und Gabriel Talla (IV) verstanden historisch-perspektivisches Lernen zumindest anteilig als ein Hineinversetzen und Verstehen historischer Perspektiven, was somit als größter gemeinsamer Nenner im vorliegenden Sample verstanden werden kann. Die Abweichungen hinsichtlich der Grundverständnisse zwischen Bartelds et al. und der vorliegenden Studie können sicherlich in Teilen auf die unterschiedlichen Untersuchungsgegenstände (*Historical Empathy* vs. prozesshaftes, historisch-perspektivisches Lernen) zurückgeführt werden.

Die Junglehrkräfte zeigten ausnahmslos anteilig unterrichtspraktische Vorstellungen, während dies nur bei vier von 12 Proband:innen aus EG I und II der Fall war. Vor allem letztere Beobachtung lässt sich durch die fehlende praktische Unterrichtserfahrung in EG I und II erklären. Dass in fast allen EG mindestens eine Person primär eines der drei Grundverständnisse aufwies, zeigt, dass die Zugehörigkeit zu einer EG zwar als Prädikator, nicht jedoch als Garantie für spezifische Grundverständnisse gelten kann und somit auch Fallspezifika eine Rolle spielen.[936]

Ergebnis 1 – Befund 2: Studierende zu Beginn des Hochschulstudiums zeigen verhältnismäßig wenig strukturierte, kaum theoriefundierte Vorstellungen von historisch-perspektivischem Lernen. Gleichwohl entwickelten die Proband:innen intuitive Vorstellungen vom Untersuchungsgegenstand.

Bei der Verbanalyse fiel in der EG I eine hohe Frequenz von Verben zur Beschreibung unspezifischer, kognitiver Denkoperationen auf (z.B. „wissen", „lernen" oder „überlegen"). Fünf von sechs Studierenden der EG I stellten auf die offene Einstiegsfrage die Rückfrage, was unter „historischen Perspektiven" zu verstehen sei. Dies war (mit einer Ausnahme) in den EG II bis IV nicht der Fall. Auch kannten die

[934] Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 543.
[935] Yilmaz/Koca, A Qualitative Study on Historical Empathy: Examination of History Teachers' Perceptions, Perspectives and Experiences.
[936] Zwar zeigte keine Lehrkraft mit über 10 Jahren Berufserfahrung primär ein theoretisch-hermeneutisches Grundverständnis auf, mehrere jedoch stellenweise.

Studierenden der EG I die Begriffe historische Perspektivübernahme und Multiperspektivität nicht. Im weiteren Verlauf des Interviews blieben die Bezüge zu diesen Theoremen in der EG I größtenteils implizit (vgl. Tab. 3). Mit Blick auf die Begründungen zur Relevanz historisch-perspektivischen Lernens fiel einerseits die fehlende Fachspezifität und der Rekurs auf allgemeindidaktische Phänomene wie die „Motivation" oder das „Interesse" und andererseits erneut die unspezifische, generische Wortwahl ins Auge. Diese Befunde deuten darauf hin, dass die Studierenden zu Beginn des Hochschulstudiums aufgrund fehlenden Geschichts- und geschichtsdidaktischen Wissens kaum konkrete, theoretisch fundierte Vorstellungen vom Lernen mit und über historische Perspektiven aufweisen. Insbesondere die fehlende Verinnerlichung des epistemologischen Prinzips der Perspektivität zeigte sich im Verlauf der Interviews wiederholte Male und bedingte teilweise quellenpositivistische[937] Überzeugungen.[938] Diese Feststellung ist durch empirische Studien, wie bspw. jene von Holger Thünemann, belegt, der mit Blick auf die subjektiven Theorien zu historischem Denken zeigte, dass Schüler:innen zwar ein intuitives Verständnis von gelungenem, historischen Denken hätten, jedoch kein oder „kein präzises Konzept"[939].

EG	I	II	III	IV	Total
Historisch-perspektivisches Lernen/ „Historische Perspektivübernahme"	45	42	60	34	181
1. Explizit (Historische Perspektivübernahme)	8	16	37	13	74
2. Implizit	37	26	24	22	109
„Multiperspektivität"	17	19	30	31	97
3. Explizit	2	7	13	18	40
4. Implizit	15	12	18	12	57

Tabelle 3: Explizite und implizite Nennungen von „Historischer Perspektivübernahme" und „Multiperspektivität" aufgegliedert nach EG

Wie in Thünemanns Studie gelang es mehreren Befragten der EG I ausgehend von ihren Erfahrungen in der Schulzeit die Konstrukte „historische Perspektivübernahme" und „Multiperspektivität" korrekt zu definieren, ohne theoretisch-fundiertes Wissen aufzuweisen. Im weiteren Verlauf des Interviews zeigte sich in der EG I das Phänomen, dass der Untersuchungsgegenstand zugunsten allgemeindidaktischer Phänomene aus dem Blick geriet. Dies galt jedoch gleichermaßen für die Proband:innen der anderen EG. Dass die Bezüge auf historisch-perspektivisches Lernen und das Prinzip der Multiperspektivität in der EG I größtenteils implizit blieben, zeigt, dass die Befragten ein vorwissenschaftliches, wenig strukturiertes, intuitives Verständnis aufweisen, das sich primär aus ihren (erinnerten) Erfahrungen in der eigenen Schulzeit speist[940]. Der gesteigerte Rekurs auf konkrete Theoreme wie die historische Perspektivübernahme in EG II, III und IV deutet auf gewachsenes Professionswissen durch die Ausbildung hin. Gleichwohl war die historische Perspektivübernahme oder der Perspektivwechsel auch der Hälfte der

[937] Zum Konzept des Quellenpositivismus' vgl. Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, 71f.
[938] Vgl. hierzu ausführlicher Kapitel 6.10.
[939] Thünemann, Ganz, ganz historisch gedacht. Merkmale guten Geschichtsunterrichts aus Lehrerperspektive, S. 50.
[940] Vgl. hierzu ausführlicher Kapitel 6.13.3.

Studierenden am Ende des Studiums, einer Junglehrkraft und vier Lehrkräften mit mehr als 10 Jahren Berufserfahrung nicht bekannt, was erneut auf die fehlende Präsenz in Curricula und geschichtsdidaktischen Diskussionen hindeutet. Die Studierenden der EG II, denen die historische Perspektivübernahme ein Begriff war, hatten sich im Rahmen der Masterarbeit bzw. in einem Wahlmodul damit beschäftigt. Dies legt die Annahme nahe, dass sich die elaborierten Vorstellungen von historisch-perspektivischem Lernen in der EG III vor allem aus den Erfahrungen während der zweiten Phase der Lehrer:innenausbildung speisen.

Ergebnis 1 – Befund 3: Historisch-perspektivisches Lernen wird unabhängig von dem jeweiligen Stand im Professionalisierungsprozess mit dem Prinzip der Multiperspektivität assoziiert.

Die Annahme, dass vor allem die Multiperspektivität aufgrund ihrer Prominenz im geschichtsdidaktischen Diskurs und der damit verbundenen, curricularen Verankerung den Befragten der EG II, III und IV ein Begriff sein würde, wurde durch die Auswertung der ersten Assoziationen, den Definitionen von historischer Perspektivübernahme und Multiperspektivität sowie der Anzahl impliziter und expliziter Erwähnungen der Multiperspektivität bestätigt. 10 Befragte assoziierten mit der offenen Einstiegsfrage das Prinzip der Multiperspektivität. Mehrere Proband:innen der EG II und III berichteten davon, dass die Multiperspektivität im Rahmen ihrer Ausbildung eine Rolle gespielt habe. Die historische Perspektivübernahme wurde vor allem von Studierenden am Anfang und am Ende des Hochschulstudiums initial multiperspektivisch ausgedeutet, was darauf hindeutet, dass für die betreffenden Proband:innen Perspektivität zugleich mit *Multi*perspektivität verknüpft war. Studierende im 1./2. Fachsemester kannten den Begriff der Multiperspektivität nicht, konnten ihn aber überwiegend spontan korrekt definieren. Demgegenüber war die Multiperspektivität allen Befragten der EG II, III und IV ein Begriff. Der größere Teil der befragten Personen verstand Multiperspektivität in Übereinstimmung mit dem dominierenden, geschichtsdidaktischen Diskurs als Strukturprinzip des Geschichtsunterrichts. Es fanden sich jedoch auch andere Vorstellungen (multiperspektivischer Lernprozess oder Multiperspektivität als Finalität), die nicht auf die Proband:innen der EG I beschränkt blieben.

Ergebnis 1 – Befund 4: Unabhängig von der EG verknüpften die Befragten historisch-perspektivisches Lernen mit dem Aufbau von Kompetenz(en). Insbesondere die Überzeugung, historisch-perspektivisches Lernen würde zum Erreichen übergeordneter Lernziele beitragen, führte zu einer hohen Relevanzzuschreibung durch die Proband:innen.

Wie in den Zitaten zur Relevanzzuschreibung deutlich wurde, ordneten mehrere Befragte der EG I, II und III unabhängig von dem jeweiligem Grundverständnis historisch-perspektivisches Lernen auf einem Spektrum zwischen deklarativen und prozeduralen Wissensbeständen ein. Einig waren sich die Proband:innen, dass durch historisch-perspektivische Lernprozesse vor allem der prozedurale Wissens-

bzw. Kompetenzaufbau gefördert werden würde. „Reproduktives“ Arbeiten bzw. „Zahlen, Daten, Fakten“ wurde dem Lernen mit und über historische Perspektiven gegenübergestellt (z.B. KS, I/1, 37.10; HG, II/1, 38.54; SC, III/1, 38.08; GT, IV/1, 1.06.54; HS, IV/1, 59.29). Alle Befragten bewerteten den Aufbau von Kompetenzen prinzipiell positiv, was mit aktuellen Studienergebnissen übereinstimmt.[941] Darüber hinaus stellten mehrere Forschende[942] wie bspw. Roland Bernhard und Christoph Kühberger im Hinblick auf das Kompetenzverständnis von Lehrkräften fest, dass es Letzteren teilweise schwerfallen würde, „Wissens- und Kompetenzerwerb als ausbalancierte Anteile des Denkens zu verstehen“[943]. Dies war auch bei einigen Proband:innen des vorliegenden Samples der Fall, die Kompetenzen gegenüber dem Fakten- bzw. Sachwissen priorisierten (z.B. SL, I/1, 39.27; BL, II/1, 3.26; MG, III/1, 3.42; HK, III/1, 7.50). Zudem passt die positive Bewertung historisch-perspektivischen Lernens bzw. der Multiperspektivität zu Studienergebnissen Georg Kanerts, der gezeigt hat, dass angehende Lehrkräfte dem Prinzip der Perspektivität und Multiperspektivität und deren Umsetzung im Geschichtsunterricht eine hohe Relevanz beimessen.[944]

[941] Bernhard, Von PISA nach Wien, 170f; Bernhard/Kühberger, Erforschung der Einstellungen von Geschichtslehrpersonen zu fachspezifischer Kompetenzorientierung., S. 155; Wansink u.a., Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education, S. 20; Schröer, Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen, S. 320.
[942] Schröer, Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen, 319f; Kanert, Geschichtslehrerausbildung auf dem Prüfstand, S. 241.
[943] Bernhard/Kühberger, Erforschung der Einstellungen von Geschichtslehrpersonen zu fachspezifischer Kompetenzorientierung., S. 155.
[944] Kanert, Geschichtslehrerausbildung auf dem Prüfstand, S. 229–240.

6.2. Voraussetzungen für historisch-perspektivisches Lernen

Ergebnis 2: Das historische (Kontext-)Wissen, das Bewusstsein für (Multi-)Perspektivität sowie fachunspezifische (, emotionale) Bedingungen wurden von mehreren Befragten unabhängig von der EG als zentrale Voraussetzungen für historisch-perspektivisches Lernen angeführt. Darüber hinaus nannten die Befragten Voraussetzungen, die durch die Lehrkraft sichergestellt werden müssten.

Die Proband:innen wurde im Laufe des Interviews 1 gefragt, was ihrer Auffassung nach Voraussetzungen für gelungene historisch-perspektivische Lernprozesse wären bzw. was bei Letzteren besonders wichtig wäre. Als fachspezifische Voraussetzungen wurden das historische (Kontext-)Wissen und das Bewusstsein für (Multi-)Perspektivität am häufigsten genannt. Darüber hinaus rekurrierten mehrere Befragte auf fachunspezifische Faktoren wie die (Lern-)Motivation oder Empathiefähigkeit. Vor allem die Befragten der EG III sahen die Lehrkräfte in der Verantwortung, Lernbedingungen zu gestalten, in denen historisch-perspektivisches Lernen gelingen könnte.

EG	I	II	III	IV	∑
Hist. Kontextwissen	9	5	15	8	37
Proband:innen (fehlend)	JK	PK	MG	GT	19
Lehrende	6	4	11	3	24
P	SL, KT, KS, JK	PK, NS, HG	HK, PS, SC, CK	AS, VK	13
Bewusstsein für (M)P	3	4	4	0	11
P	SL, SG	PK, CS, SK	HL, MG, PS, CK	-	9
Motivation / etc.	2	1	5	1	9
P	BV, KS	PK	HK, MG	GT	6
Empathiefähigkeit	0	0	0	2	2
P	-	-	-	BC, GT	3
Method. Wissen	0	1	2	0	3
P	-	PK	PS, SC	-	3
Weiteres	0	3	1	1	5
P	-	NS, HG, SK	PS	VK	5
∑	21	18	38	15	91

Tabelle 4: Absolute Zahl der Nennungen von „Voraussetzungen“ in Interview 1

In Interview 2 wurde der Fokus erneut auf das historische Kontextwissen als zentrale Voraussetzung gelenkt, um einerseits die Stabilität der Überzeugungen der Befragten zu prüfen und andererseits herauszufinden, was angehende und ausgebildete Lehrkräfte als „ausreichendes“ Hintergrundwissen beurteilen.

6.2.1. Historisches Kontextwissen

Bereits auf die offene Einstiegsfrage betonten die Junglehrkräfte Hubertus Lapp (III/1, 2.57) und Hans Kleich (III/1, 7.50) die Relevanz des historischen Kontextwissens für historisch-perspektivische Lernprozesse. Diese Überzeugung teilten 17 weitere Proband:innen, die entweder als Antwort auf die Frage nach den Voraussetzungen oder im weiteren Verlauf des Interviews das historische Kontextwissen nannten. Bei neun Proband:innen unterschiedlicher EG führte das historische (Kontext-)Wissen die Liste der Voraussetzungen an. Darunter wurden überwiegend die gesellschaftspolitischen Bedingungen einer Zeit subsummiert (z.B. CS, II/1, 9.12; HL, III/1, 11.22; PS, III/1, 20.18; CK, III/1, 17.23). Einige Befragte verwendeten allgemeine Begriffe wie „historische Gegebenheiten" oder „Hintergrundinformationen", aus denen nicht ersichtlich wurde, welche Kontextfaktoren sie hierunter fassten (KS, I/1, 47.11; HG, II/1, 2.57; SC, III/1, 12.36; CK, III/1, 10.48; BC, IV/1, 7.29; VK, IV/1, 8.45; HS, IV/1, 59.29; SR, IV/1, 8.34). Sieben Proband:innen strichen das Wissen über die Biographie des jeweiligen historischen Akteurs gesondert heraus (KT, I/1, 6.58; BV, I/1, 12.52; NS, II/1, 20.56; BL, II/1, 9.05; HK, III/1, 14.34, 22.22; CK, III/1, 17.23; PS, III/1, 10.15).

Der Studierende Simon Liefers führte mentalitäts- und gesellschaftsgeschichtliche Aspekte ins Feld, um Handlungen von Personengruppen in der Vergangenheit nachvollziehen zu können:

> „Also, wenn wir uns jetzt- wir- um wieder auf dieses Hitler-Beispiel zu kommen, dass man sich halt nicht so denkt, Jo, wie konnten die den wählen? Das ist doch absolut- was der da im Prinzip da in „Mein Kampf" alles geschrieben hat oder wofür der stand, das ist ja eigentlich unmöglich. Aber dass man halt denkt, Okay, Weltwirtschaftskrise, denen ging es wirklich schlecht und die sahen in der- den demokratischen Regierung keinen- keine Zukunft mehr […]." (SL, I/1, 6.23)

Liefers sah die Möglichkeit durch die Eröffnung entsprechender Kontextfaktoren dem Präsentismus von Lernenden entgegenzuwirken, was er am Beispiel der Reichstagswahlen 1933 veranschaulichte. Auch die Studentin Sarah Kross nahm, neben weiteren Befragten (BV, I/1, 12.52, 13.37; HK, III/1, 7.50), Bezug auf mentalitätsgeschichtliche Aspekte und erklärte, dass „die Zeit", „die Epoche", „die verschiedenen Strömungen, Ideologien und so gut durchdrungen" werden müssten (SK, II/1, 12.52). Für Sina Geuer war ein „gefestigtes, historisches Hintergrundwissen" wichtig, um den Lernenden den Unterrichtsgegenstand zu veranschaulichen, „weil wenn man den Hintergrund nicht" habe, „dann ist es natürlich alles sehr abstrakt und man" könne sich das „nicht vorstellen" (SG, I/1, 13.17). Etwas später im Interview erklärte sie, wie sie konkret vorgehen würde:

> „Also ich denke, es ist auf jeden Fall wichtig, dass man erst mal eine Basis an Wissen hat, auf die man aufbaut, weil sonst verstehen die Schülerinnen und Schüler ja überhaupt nicht die verschiedenen Perspektiven. Also dass man irgendwie erst einmal lernt, wie die Gesellschaft zum Zeitpunkt XY ausgesehen hat und was- was gerade die- die politischen Strömungen waren und so weiter und so fort. Und dass man dann sich eben verschiedene Perspektiven angucken kann, wenn man so ein Grundwissen geschaffen hat […]." (SG, I/1, 41.29)

Für Geuer war die Makroperspektive auf die gesamte Gesellschaft von Relevanz, wobei sie die politischen Gegebenheiten hervorhob. Karl Tecker ergänzte die politik- und gesellschaftsgeschichtliche Perspektive um alltagsgeschichtliche Aspekte („Lebensbedingungen"). Seiner Meinung nach wäre es wichtig, „die Basics und die Grundlage erst mal zu schaffen":

> „[…] Also wie's- wie die Politik zu dieser Zeit war. Was für eine Politikform überhaupt vorgeherrscht hat, wie die Lebensbedingungen waren, wie die Möglichkeiten der Menschen damals ausgesehen haben. Also dass man erst mal die Zeit versteht, bevor man versucht die Person zu verstehen." (KT, I/1, 10.53)

Die politische Situation und die gesellschaftliche Rahmung spielten bei mehreren Befragten eine Rolle. Dies war das primäre Verständnis vom „historischen Kontext" der meisten Proband:innen.

Hans Kleich reichte es nicht aus, dass der grobe gesellschaftspolitische Rahmen bekannt wäre. Er verstand den Begriff des historischen Kontextwissens als „Überbegriff" und erklärte, dass dies neben den „gesellschaftlichen Prozessen" und dem gesellschaftlichen „Entwicklungsstand" auch „die biographischen Umstände" und „die familiäre Herkunft" umfasse (HK, III/1, 22.22). Die Einsicht in die individuellen „Erfahrungswerte" war für ihn eine wichtige Voraussetzung, also dass „man die Person wirklich gut kennenlernt" (HK, III/1, 14.34). Diese Überzeugung teilten weitere Befragte wie Berit Voss („man muss viel über jemanden erfahren", I/1, 12.52) oder Claudia Kunter („wie hat diese Person eigentlich gelebt? Warum ist sie zu der Perspektive usw. gekommen […]?", III/1, 17.23). Einige Befragte rekurrierten explizit auf emotionalen Voraussetzungen der historischen Akteur:innen (BV, I/1, 12.52; SK, II/1, 12.52; NS, II/1, 20.56; PS, III/1, 20.18). Nicole Seifert erläuterte mit Blick auf szenische Lehr-Lern-Arrangements, dass eine Voraussetzung für die Rollenübernahme wäre, dass sich die Schüler:innen „Hintergrundwissen" zu der Person aneignen würden, z.B. „wie die Person sich fühlt" (NS, II/1, 20.56).

In der UE, die in Interview 2 die Diskussionsgrundlage darstellte, waren zwei Aufgabenstellungen auf das Perspektivenverstehen ausgelegt. Während in der Erarbeitungsphase (EA) 1 die Perspektiven einzelner Akteure im Fokus standen (Paul Bogle und Edward John Eyre), ging es in der EA 2 um zwei große, fiktive Gruppen (Fürsprecher:innen Paul Bogles und Fürsprecher:innen Edward John Eyres). Die Frage, ob das in der UE angelegte Hintergrund- bzw. Kontextwissen ausreichen würde, um die entsprechenden Perspektiven zu verstehen, bejahten acht und verneinten drei Proband:innen, während 13 Personen zwischen den zwei EA differenzierten oder sich nicht festlegten. In allen Antwortgruppen waren jeweils Proband:innen aller EG vertreten, wobei kein:e Studierende:r der EG I der Auffassung war, das Hintergrundwissen könne nicht ausreichen. Sowohl angehende als auch ausgebildete Lehrkräfte griffen auf vorhandenes Konzeptions- und Planungswissen zurück, denn in allen EG wurden unterrichtsplanerische Elemente wie die Reihenanbindung, die inhaltliche Qualität der Materialien sowie die Lerngruppenpassung in die Argumentation einbezogen.

Die Betonung der Notwendigkeit biographischer Hintergrundinformationen zu den historischen Akteur:innen war kein Prädikator dafür, dass die Proband:innen in Interview 2 mit Blick auf die EA 1 das

Hintergrundwissen zu Paul Bogle und/oder Edward John Eyre als unzureichend erachteten. Die Aufgabenstellung in EA 1 lautete: „Lies den Info-Text ‚Paul Bogle (1822-1865)' noch einmal kursorisch. Markiere farblich in dem Text: […] Drei Fakten, von denen du denkst, dass Paul Bogle [bzw. Edward John Eyre] wollen würde, dass du sie kennst, in einer Farbe." Der Info-Text wiederum zeichnete die Biographie Paul Bogles und die Geschehnisse um den Morant-Bay-Aufstand nach. Demgemäß fanden sich kaum Informationen zum biographischen Hintergrund Edward John Eyres. Mehrere Befragte, die in Interview 1 die Relevanz biographischer Hintergrundinformationen und/oder des Kontextwissens insgesamt betont hatten, stellten mit Blick auf den Arbeitsauftrag positiv heraus, dass dieser auf das Thema Perspektivität hinlenken würde, da den Schüler:innen bereits in der EA 1 deutlich werden würde, dass zwei gegensätzliche Perspektiven vorhanden wären (z.B. BV, I/1, 0.11; SG, I/2, 0.00; CK, III/2, 0.10; HL, III/2, 0.02; BC, IV/2, 0.09). Weitere Befragte sahen in der Aufgabe den Vorteil, dass die Perspektivübernahme in der EA 2 angebahnt werden würde (SL, I/2, 2.00; NS, II/2, 0.05; SK, II/2, 7.42). Karl Tecker und Hans Kleich, die sich in Interview 1 umfassend und wiederholte Male zur Relevanz des historischen Kontextwissens geäußert hatten, kritisierten methodische Aspekte des AA, ohne das fehlende Hintergrundwissen zu thematisieren (KT, I/2, 10.05; HK, III/2, 29.10).

Die Junglehrkräfte Peter Siebert und Monika Gerbers und die Studentin Sarah Kross (SK, II/2, 00.00) kritisierten hingegen das fehlende Hintergrundwissen zu Edward John Eyre. Siebert fehlte sowohl das biographische als auch das gesellschaftspolitische Wissen:

> „[…] Zunächst einmal diese erste Erarbeitungsphase mit den beiden Texten bzw. drei Fakten markieren. Das ist natürlich ein sehr- also erst einmal ein ambitionierter Arbeitsauftrag, denn da stellt sich mir jetzt die Frage trotz des Vorwissens wie sollen das die Schüler in dem Moment erst leisten können? Also sich in diese Person reinversetzen, was derjenige wollen würde, was- was man selbst kennen sollte. Denn die genauen Hintergründe bei beiden sind vielleicht da, was das Sachwissen betrifft. Aber ich bin mir nicht sicher, inwieweit die Schüler schon in dieser Zeitebene drin sind, und die Bewertungs- zeitgenössischen Bewertungsmaßstäbe schon verinnerlicht haben. Also wie sieht es überhaupt sozioökonomisch genau mit den Verhältnissen in Jamaika aus? […] Also man braucht einfach sehr, sehr viel Hintergrundwissen zu diesen beiden Personen, um genau- ein genaues Wissen und auch ein Detailwissen zu den genauen Abläufen. Inwiefern waren beide Personen ganz konkret drin ver- drin verstrickt? Welche Bedeutung hatte- hatten beide Personen in dieser Zeit und so weiter. […]" (PS, III/2, 00.04)

Siebert war der Auffassung, dass Wissen über die „Hintergründe der beiden" vorhanden wäre, die Lernenden jedoch noch nicht in der „Zeitebene" drin seien und die Wertmaßstäbe „verinnerlicht" hätten. Dies passte zu Sieberts Überzeugungen in Interview 1, dass für Perspektivübungen sehr viel Hintergrundwissen notwendig wäre. Der Aufbau von Letzterem wäre jedoch im Schulunterricht aus zeitlichen Gründen oftmals nicht leistbar, worauf der Befragte während des ersten Interviews insgesamt sechs Mal verwies (PS, III/1, 7.25; 10.25; 20.18; 26.45; 31.12; 45.26). Monika Gerbers und Sarah Kross vermissten Informationen zur Biographie des Gouverneurs. Gerbers kritisierte, dass man „fast nichts" über den Gouverneur wisse, „außer dass er […] Haftbefehle geschrieben" habe. Es gäbe keine Informationen über „Persönliches, Gedanken, Ideologien", die „hinter irgendwelchem Handeln" gestanden hätten

(MG, III/2, 20.10). Claudia Kunter wiederum, die in Interview 1 die Relevanz von biographischen Informationen betont hatte, merkte mit Blick auf EA 2 das Fehlen ebendieser kritisch an. Sie schlug vor, dass den Schüler:innen noch ergänzende Hinweise zu den Autoren der Quellen M4 angeboten werden müssten („Wer war dieser Missionar z.B.. Oder wer waren die Einheimischen? Welchen Hintergrund hatten die?“) (CK, III/2, 6.03).

Die individuellen biographischen Hintergründe der Verfasser:innen des Quellenmaterials M4 standen bei weiteren Befragten nicht zur Diskussion. Stattdessen wogen diese mit Blick auf die EA 2 ab, ob das in der Reihe angelegte Wissen über den kolonialen Kontext ausreichend wäre, um Schüler:innen im Rahmen der Podiumsdiskussion aus den jeweiligen Positionen der Befürworter:innen Paul Bogles und Edward John Eyres diskutieren zu lassen. Mehrere Befragte unterschiedlicher EG kamen zu dem Schluss, dass das Hintergrundwissen ausreichend wäre (NS, II/2, 19.29; CS, II/2, 31.51; MG, III/1, 20.10; PS, III/1, 00.04; GT, IV/2, 23.25). Henrike Sauer war der Auffassung, dass das Thema für die Lernenden „unheimlich weit weg“ wäre, weshalb eine Doppelstunde dieser Art langfristig geplant und „bei der Jahresplanung […] schon ein Schwerpunkt“ auf das Thema Kolonialgeschichte gelegt werden müsste (HS, IV/2, 26.14). Auch Bettina Caspar machte ausreichendes Hintergrundwissen zur Kolonialgeschichte sowie zum „kolonialen Denken“ der Engländer zur Bedingung:

> „[…] es kommt ein bisschen darauf an, was die Schülerinnen und Schüler vorher schon gemacht haben. […] die Schülerinnen und Schüler müssten natürlich wissen, was ist Kolonialismus? Was machen die Briten da in Jamaika? Wieso sind die überhaupt da? Was sind ihre Motive? Was hat die britische Anwesenheit für Folgen? Auch die Tatsache, dass es ja auch nicht nur die Briten sind, sondern eben auch die Franzosen und die Brandenburger und die Holländer und was weiß ich wer sich noch alles auf den Weg gemacht hat. Das ist schon wichtig, dass man da den Gesamtkontext kennt. Dass der Revolutions-Kontext bekannt ist. Das ist natürlich auch wichtig. Dass das Thema Menschenrechte eine Rolle spielt, das ist auch wichtig. […]“ (BC, IV/2, 23.25)

Die Studentin der EG I Sina Geuer überlegte erst 15 Sekunden. Dann erwog sie, dass „vielleicht […] ein detaillierter Ablauf irgendwie von diesem Vorfall noch ein bisschen gut“ gewesen wäre oder ein „anderer Text über den historischen Hintergrund auch vielleicht wie es einfach generell davor zuging, also so für die für die- die Lage der- der ausgegrenzten Menschen afrikanischer Herkunft“. Sie erklärte ähnliche Voraussetzungen wie Bettina Caspar für relevant, gleichwohl waren ihre Aussagen durch abschwächende Formulierungen gekennzeichnet („vielleicht“, „ein bisschen“, „wahrscheinlich“, „eigentlich“, „vermutlich“) (SG, I/2, 31.16; 32.51).

Eine Reihe angehender und ausgebildeter Lehrkräfte war der Auffassung, dass das Hintergrundwissen ausreichen würde. Für Bernadette Linder nahm das angebotene Hintergrundwissen einen optimalen Umfang an. Denn die Schüler:innen sollten nicht „zu viel mit Fakten konfrontiert werden“. Sollte sich das Kontextwissen im laufenden Unterrichtsgeschehen als unzureichend erweisen, könnte entweder die Lehrkraft noch „Input“ geben oder die Schüler:innen könnten „noch einmal schnell im Schulbuch nachschlagen“ (BL, II/2, 15.02). Gabriel Talla teilte Linders Überzeugungen:

> „[…] Also ich habe den Text [M1] jetzt tatsächlich nur überflogen. Aber ich denke schon, dass es ausreichend ist. Zumindest sind- die Ereignisgeschichte ist so weit beschrieben und alles ist klar. Und klar kann man immer die Kontexte größer setzen. Aber wo will man da anfangen? Die Anfänge der jamaikanischen Geschichte? Dann hat man wahrscheinlich ein paar Bücher in der Hand. Das- das überfordert dann Schüler. Also sehr viel mehr als eine Seite, das ist dann... Ja gut, in der Oberstufe schon mal, aber, ja, dann nehmen die dann auch wieder zu wenig auf und dann lesen sie den Text dann nochmal in der Stunde und dann hat man davon auch nichts gewonnen. Nee, ich finde es eigentlich ganz gut so." (GT, IV/2, 23.25)

Talla empfand wie Linder ein ausgewogenes Verhältnis zwischen fachlichem Input und Aktivierung von Vorwissen für wichtig. Er fokussierte vor allem auf die Notwendigkeit didaktischer Reduktion, deren Umfang er vom Alter der Lernenden abhängig machte und die er in der geplanten UE verwirklicht sah. Valerian Krieger, der Geschichte auch bilingual auf französisch unterrichtete, berichtete von seinen Erfahrungen im Austausch mit seinem Kollegen aus Frankreich:

> „[…] Also mein Kollege in Frankreich, Geschichtslehrer, mit dem ich zusammenarbeite, der schüttelt prinzipiell bei sowas immer den Kopf, weil er sagt, Die Schüler wissen doch zu wenig, um das jetzt wirklich sinnvoll zu machen. Und wir sagen halt, wir statten sie mit dem Mindestmaß an Wissen aus und sie sind es ja auch geübt und [unv.]. Und dann ist es auch klar, dass diese Fishbowl-Diskussion nicht das- die fachwissenschaftliche Schärfe oder auch Nuancierung hat, die sie an der Uni hätte oder die sie jetzt im Oberseminar hätte. Und also- wie soll ich sagen- wenn wir jetzt davon ausgehen- oder wenn wir überzeugt sind, dass wir Oberstufenschüler so diskutieren lassen, dann sind sie ja- wie gesagt und aus- die- so der allgemeine Kontext […], das wird ausreichend klar […]." (VK, IV/2, 20.37)

Krieger thematisierte die grundsätzliche Frage der didaktischen Reduktion, die seiner Überzeugung nach eine Gratwanderung zwischen „fachwissenschaftlicher Schärfe" auf der einen und dem Präsentismus der Lernenden auf der anderen Seite wäre. Er bemühte den Vergleich zwischen schulischem Unterricht und universitärer Lehre, um seine *Beliefs* zu rechtfertigen. Unterrichtspraktische Erwägungen dieser Art spielten für mehrere Proband:innen eine Rolle bei ihrer Bewertung. Sarah Kross problematisierte, dass im Geschichtsunterricht unentwegt „Sachen […] heruntergebrochen werden" müssten, wobei „die Gefahr" bestünde, dass dies zu „vereinfachten Urteilen" führen könnte. Sie schlug anstelle des Info-Textes eine „Recherchephase über den Hintergrund" des Morant-Bay-Aufstandes sowie der zwei Hauptakteure vor (SK, II/2, 33.58). Karl Tecker konstatierte auf die Frage, ob das Hintergrundwissen ausreichen würde, dass es „immer mehr sein" könnte. Angesichts begrenzter zeitlicher Ressourcen in der Schule, bewertete er den Informationsgehalt der Materialien schließlich jedoch „als ausreichend" (KT, I/2, 17.01).

Berit Voss war der Überzeugung, dass im „Anfangstext [M1] die wichtigsten Informationen" bereitgestellt werden würden. Sie glaubte, dass „für eine eher kleine Diskussion" das Vorwissen „auf jeden Fall" ausreichen würde (BV, I/2, 27.18). Diese Abhängigkeit vom Lernziel spielte auch in Interview 1 bei einigen Proband:innen eine Rolle. Bettina Caspar differenzierte nach unterschiedlichen Zielsetzungen:

> „Also es kommt drauf an, welche Schwerpunkte man setzen möchte. Wenn ich einfach die Empathiefähigkeit von Schülerinnen und Schülern stärken möchte, dann spielt Fachwissen

> natürlich keine besonders große Rolle. Dann reicht so ein bisschen- bisschen grober Kontext. Aber tatsächlich, wie gesagt, ich denke, damit, dass es wirklich ertragreich ist, gehört doch eine ganze Menge Hintergrundwissen dazu, damit man das eben auch sinnvoll ausgestalten kann und da nicht lauter Anachronismen reinbaut.“ (BC, IV/1, 9.43)

Während für affektive Lernziele wie die Schulung der „Empathiefähigkeit“ für Caspar die fachwissenschaftliche Fundierung in den Hintergrund trat, war für das Erreichen von Lernzielen mit mehr „Ertrag“ umfangreicheres Hintergrundwissen notwendig.

6.2.2. Bewusstsein für (Multi-)Perspektivität

10 Befragte führten das Bewusstsein für (die eigene) Perspektivität und/oder Multiperspektivität als Voraussetzung für historisch-perspektivische Lernprozesse an. Simon Liefers erklärte, dass man sich „auf jeden Fall bewusst machen“ müsse, „dass man nicht alles aus einer Perspektive beobachten kann“ und dass „es nicht nur eine richtige Meinung […] aus einer Perspektive“ gäbe, sondern es immer „ein Zusammenspiel aus mehreren“ wäre (SL, I/1, 6.23). Wie Liefers war auch Sarah Kross der Überzeugung, dass es „wichtig“ wäre zu verstehen, „dass es nicht nur eine Perspektive gab, sondern mehrere“ (SK, II/1, 12.52). Hierbei bezog sie sich auch auf den Konstruktcharakter von Geschichte und zeigte somit konstruktivistische, geschichtstheoretische Überzeugungen:

> „[…] wenn wir jetzt auf eine historisch- versuchen eine historische Perspektive zu wieder- zu rekonstruieren, dann ist das ja auch schon immer nur durch Quellen und Darstellungen und dann ist es immer schon- die können ja auch immer verschieden interpretiert werden deswegen- natürlich ist das alles eine Konstruktion oder- oder historische Narration, die wir dann erstellen dadurch oder eine Interpretation von den Quellen sagen wir so. […] Also wichtig wäre, dass es den- den- den Schülern sowas natürlich immer wichtig ist- dass sie sich dessen bewusst sind.“ (SK, II/1, 12.52)

Für Sina Geuer hing das Bewusstsein für Multiperspektivität eng mit dem Bewusstsein für Perspektivität zusammen:

> „[…] dass man ja eine Sensibilisierung dafür erfahren hat am besten, dass es einfach verschiedene Perspektiven gibt und dass diese Perspektiven- aber- was denke ich auch ein wichtiger Punkt ist- dass diese Perspek- Perspektiven aber auch subjektiv sind, wenn sie einfach von verschiedenen- wenn sie von Einzelpersonen irgendwie vertreten werden, dass da immer subjektive Wahrnehmung mit reinspielt und man das jetzt nicht als die Wahrheit verherrlichen sollte.“ (SG, I/1, 13.17)

Adriane Siffers erklärte die Vermittlung der Einsicht, „dass eine Quelle perspektivisch“ sei, zur Aufgabe der Lehrkraft (AS, IV/1, 5.46). Camilla Simons war, wie Petra Klauser (II/1, 17.43) und Sebastian Claasen (III/1, 9.57) das Bewusstsein für die Perspektivität vor allem mit Blick auf die Intentionalität der Quellen-Autor:innen wichtig:

> „[…] auf jeden Fall, dass man […] versteht, dass es eine subjektive Perspektive ist. Und auch, dass das ja auch immer eine Konstruktion ist. Also dass sozusagen auch wenn das sehr authentisch klingt, was in einer Quelle steht, ich sage jetzt mal z.B. in einem Tagebucheintrag oder auch ein autobiographischer Text, das ist ja trotzdem nicht die Wahrheit, also die Wahrheit in Anführungszeichen. Weil es ja oft so ist, wenn man dann ja Texte liest, in denen historisch Perspektiven dargestellt werden wie z.B. in einem Tagebucheintrag oder so, dass

> man dann direkt denkt, Ach ja, das wird so gewesen sein, weil die Person war ja dabei. Und dass es da halt wichtig ist, dass man versteht, dass es halt eine Sichtweise ist und trotzdem eine Konstruktion […].“ (CS, II/1, 6.57)

Darüber hinaus erklärten einige Befragte wie die Studierende Petra Klauser und die Junglehrkraft Monika Gerbers die Einsicht in die eigene Perspektivität zur Voraussetzung, wobei die Überzeugungen unterschiedlich stark ausgeprägt waren. Klauser mutmaßte, dass es „vielleicht“ hilfreich wäre, den „eigenen Standpunkt“ oder den „gesellschaftlichen Standpunkt vielleicht zu kennen“ (PK, II/1, 17.43). Gerbers hingegen wies ausdrücklich darauf hin, dass die Lernenden „ihre eigene Perspektive genau verstehen“ müssten, z.B. die „familiäre Perspektive“, die sie mit in den Geschichtsunterricht bringen würden (MG, III/1, 10.21). Nicole Seifert wiederum war die Einzige, die ein Bewusstsein für den eigenen Lernprozess als wichtig empfand. Den Schüler:innen müsse bewusst sein, „dass sie jetzt ihre eigene Perspektive verlassen“ und dass sie „versuchen, [sich] in jemanden reinzuversetzen, halt auch im historischen Kontext und jetzt nicht aus der heutigen Perspektive“ (NS, II/1, 8.25).

6.2.3. Fachunspezifische(, emotionale) Voraussetzungen

Neben den fach- und untersuchungsgegenstandspezifischen Voraussetzungen nannten die angehenden und ausgebildeten Lehrkräfte fachunspezifische Voraussetzungen wie die Empathiefähigkeit. Gabriel Talla und Bettina Caspar erwähnten jeweils, dass historisch-perspektivisches Lernen „Empathie“ erfordern (GT, IV/1, 13.31) bzw. „ein gewisses Maß an Empathiefähigkeit“ voraussetzen würde (BC, IV/1, 10.25). Zudem spielte die Notwendigkeit einer Offenheit und Bereitschaft bzw. die Motivation auf Seiten der Lernenden in mehreren Interviews eine Rolle. Berit Voss problematisierte, dass „wenn jemand vielleicht selbst […] oder die eigene Familie […] von etwas Negativem“ betroffen gewesen wäre, dies dem Verstehen im Wege stehen könnte (BV, I/1, 14.36). Insofern könnte die persönliche Betroffenheit und emotionale Involviertheit den Lernprozess be- oder gar verhindern. Hans Kleich sah ebenfalls historisches Verstehen durch starke Emotionen und persönliche Wertvorstellungen sowie daraus resultierender Verweigerung und fehlender Offenheit zur Disposition gestellt:

> „[…] Also bspw. wenn ich jetzt sage aktuell Wladimir Putin gefällt mir gar nicht, hasse ich, will ich nicht verstehen. Also dann kommt immer so dies, Will ich nicht verstehen. Ich will mich nicht damit beschäftigen und damit ist es für mich so ein Feindbild. […]“ (HK, III/1, 17.12)

Monika Gerbers wiederum war es wichtig, dass angesichts heterogener Lerngruppen auch diverse Perspektiven im Geschichtsunterricht angeboten werden. Andernfalls würde sich „sonst eine Gruppe immer per se schon mal nicht wahrgenommen“ fühlen, was „sich dann auch auf die Bereitschaft zum Perspektivwechsel“ auswirken würde (MG, III/1, 11.30).

Motivationale Faktoren spielten bspw. bei Gabriel Talla eine Rolle. Er war der Überzeugung, dass eine „Grundmotivation“ vorhanden sein müsste, „sich überhaupt darauf einlassen zu wollen, die Perspekti-

ven einzunehmen“ (GT, IV/1, 15.39). Auch Katharina Spär war der Auffassung, dass „die richtige Einstellung der Lernenden“ eine wichtige Voraussetzung sei. Denn wenn man „gleich mit so einer Null-Bock-Einstellung da reingeh[en]“ würde, dann könne „man sich da auch gar nicht richtig reinversetzen“ (KS, I/1, 8.08). Petra Klauser nannte die Stichworte „Interesse“ und „Motivation“ und verstand darunter die „Offenheit und Bereitschaft […] bewusst zuzuhören oder wahrzunehmen und tiefer dann aber zu recherchieren“ (PK, II/1, 17.43). Hans Kleich sah im Sinne einer Schüler:innenaktivierung die Lehrkräfte in der Verantwortung am Anfang „das Eis“ zu brechen (HK, III/1, 26.00). Lehrkräfte müssten die „Begeisterung“ der Lernenden „entfachen“ und der Unterricht so gestaltet werden, „dass er für die Schüler auch interessant“ wäre (HK, III/1, 44.58).

6.2.4. Lehrer:innenseitig

Wie in den soeben zitierten Aussagen Hans Kleichs und einigen weiteren Zitaten bereits deutlich wurde, fanden sich bei einigen Befragten trotz der expliziten Frage danach, was „*auf Seiten der Lernenden*“ für historisch-perspektivisches Lernen besonders wichtig sei, wiederholt Rekurse auf Aufgaben der Lehrpersonen, als lehrbezogene Überzeugungen. 13 angehende und ausgebildete Lehrkräfte nahmen in Teilen eine Lehrenden-Perspektive ein. Das Sicherstellen von und das Versorgen mit ausreichendem Hintergrundwissen wurde von mehreren Befragten angeführt (KS, I/1, 6.59; KT, I/1, 10.01, 10.40; VK, IV/1, 8.45).

Karl Tecker war der Auffassung, dass die Lehrkraft für passende Lehr-Lern-Arrangements sorgen müsse:

> „Also ich glaube, es ist wichtig, dass man das nicht einseitig gestaltet, also z.B. dass man einem Teil von der Klasse eine gewisse Position zuschreibt, die sie dann auch über Stunden hinweg und vielleicht über Wochen hinweg für das ganze Thema einnehmen. Sondern dass sich die Perspektiven immer wieder in den verschiedenen Gruppen wechseln sollten innerhalb der Klasse, damit jeder mal die andere Perspektive eingenommen hat und dementsprechend auch besser nachvollziehen kann. Das würde ich sagen, ist wichtig.“ (KT, I/1, 9.10)

Tecker hielt den Wechsel zwischen unterschiedlichen Perspektiven für relevant, um ein Verstehen zu ermöglichen. Demgegenüber legte Katharina Spär Wert auf eine intensive Auseinandersetzung mit einer Perspektive. Schüler:innen sollten „sich wirklich auf eine Perspektive“ fokussieren und sich da hineinversetzen, bevor es im Anschluss daran zu einem Austausch mit Klassenkamerad:innen käme (KS, I/1, 6.59). Petra Klauser verortete die Rolle der Lehrkraft zwischen den Polen der Aktivität und Passivität, als sie erklärte, dass es wichtig sei, „Schüler nicht ganz frei laufen zu lassen am Anfang, aber halt eben auch nicht irgendwie was zu indoktrinieren, sondern Fragen zu stellen und in die Diskussion zu kommen“ (PK, II/1, 20.22). Für Peter Siebert und Nicole Seifert zählten „sehr, sehr eindeutig[e] und sehr klar[e]“ Aufgabenstellungen (PS, III/1, 10.15) bzw. „konkrete Anweisungen“ und eine gute Begleitung seitens der Lehrkraft (NS, II/1, 8.25) zu den Voraussetzungen. Weitere Befragte teilten ihre Vorstellung zur methodisch-didaktischen Planung und Aufbereitung der angebotenen Quellen (SC, III/1, 9.57, 11.17) oder

über die Zweckdienlichkeit gewisser Materialien und/oder Perspektiven (JK, I/1, 12.23; CK, III/1, 8.50), die jeweils optimale Voraussetzungen für das historisch-perspektivische Lernen von Schüler:innen bedeuten würden.

6.2.5. EG im Vergleich

Ergebnis 2 – Befund 1: Die Mehrzahl der angehenden und ausgebildeten Lehrkräfte ist sich einig, dass das Kontext- und/ oder biographische Wissen eine wichtige Voraussetzung für historisch-perspektivisches Lernen wäre. Unterschiede in der Gewichtung waren eher auf unterschiedliche Grundverständnisse und/ oder bisherige Erfahrungen, denn auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten EG zurückzuführen.

Wie im Theoriekapitel dargelegt, wird das historische Kontextwissen in unterschiedlichen didaktischen Modellen, die Lernprozesse in der Auseinandersetzung mit historischen Perspektiven beschreiben, als wichtige Voraussetzung gehandelt.[945] Dass Lehrkräfte und Schüler:innen von der Relevanz historischen Kontextwissens überzeugt sind, haben bereits Bartelds et al. gezeigt.[946] Auch die vorliegenden Befunde legen dies nahe und zeigen, dass unabhängig vom Fortschritt im Professionalisierungsprozess dieser Voraussetzung für historsich-perspektivisches Lernen eine (hohe) Relevanz zugesprochen wird. Bei mehreren Proband:innen führte das Kontextwissen die Liste der Voraussetzungen an, es wurde bedeutungszuweisendes Vokabular („wichtig", „auf jeden Fall") verwendet oder im Verlauf des Interviews wiederholte Male Bezug darauf genommen. Auch nannten einige Befragte das Hintergrundwissen in Interview 1 zwar nicht explizit, maßen diesem dann jedoch in Interview 2 eine hohe Bedeutung bei (z.B. MG, III/2, 20.10, GT, IV/1, 35.25). Gleichwohl fanden sich auch Anhaltspunkte dafür, dass Lehrkräfte, wie von Cunningham festgestellt[947], unterschiedlich großen Wert auf das Kontext- bzw. biographische Wissen legen. Während einige Befragte bis zu sechs Mal auf die Relevanz des Hintergrundwissens rekurrierten, führten andere dies nur beiläufig an. Das detaillierte, biographische Wissen, das im Sinne Mkaytons zu einem „gut ausgestatteten Vorstellungskosmos"[948] gehört und vor allem im geschichtsdidaktischen Diskurs als wichtige Voraussetzung für das Perspektivenverstehen angesehen wird, nannten nur sieben Proband:innen.[949] Die Daten legen nahe, dass diese Unterschiede eher durch unterschiedliche Grundverständnisse und Erfahrungswerte als durch die Zugehörigkeit zu einer EG bedingt waren. Proband:innen, die biographischen Hintergrundinformationen zu den jeweiligen historischen Akteur:in-

[945] Vgl. Kapitel 2.1.2.
[946] Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 537.
[947] Cunningham, An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students, S. 687.
[948] Mkayton, "…the great danger is tears…", S. 33.
[949] Vgl. ebd; Dehne, "Mit eigenen Augen sehen" oder "Mit den Augen des anderen sehen"?, S. 132.

nen für relevant hielten, zeigten mit einer Ausnahme ein theoretisch-hermeneutisches Grundverständnis. Da in Letzterem die Perspektiven der konkreten historischen Akteur:innen das Zentrum des Erkenntnisprozesses darstellen, lag dieser Zusammenhang nahe. Demgegenüber erwähnte Adriane Siffers bspw. das Wissen über den historischen Kontext in Interview 1 nur am Rande. In Interview 2 nahm sie vor allem das Material M4 in den Blick, das als Argumentationsgrundlage in der EA 2 diente, jedoch nur wenige Sachinformation zum historischen Kontext enthielt. Den Info-Text M1 kommentierte sie nicht (AS, IV/2, 18.22). Siffers wies ein allgemein-erkenntnistheoretisches Grundverständnis auf und verortete das Lernen mit und über historische Perspektiven überwiegend im Rahmen der Quellenkritik, bei der für sie umfassendes Hintergrundwissen offenbar keine zentrale Voraussetzung war. Mit Blick auf ihre Unterrichtspraxis gab sie an, dass das „Perspektivenverstehen" nie der „Hauptfokus" ihres Unterrichts sei, es aber in „jeder Stunde dabei" wäre (AS, IV/1, 29.28). Die geringere Relevanz des Hintergrundwissens in den Überzeugungen von Siffers könnte auf weniger Erfahrungen mit umfangreichen Perspektivübungen zurückgeführt werden.

Darüber hinaus zeigte die Analyse, dass in Interview 2 unabhängig von der EG zur Fundierung der Argumentation auf Konzeptions- und Planungswissen zurückgegriffen wurde, indem die Reihenplanung sowie die angebotenen Materialien (z.B. M1) in den Erwägungen Berücksichtigung fanden. Angesichts der fehlenden Erfahrung mit der Planung und Durchführung von Unterricht in EG II und vor allem EG I deutet dies darauf hin, dass in den „unspezifischen Eingangsvoraussetzungen" von angehenden Lehrkräften durch die Erfahrungen im eigenen Geschichtsunterricht bereits grundlegende Vorstellungen und *Beliefs* zur Planung und Durchführung von Perspektivübungen vorhanden sind, die bei Vorlage entsprechender Materialien wiedererkannt und eingeordnet werden können. Gleichwohl zeigte der Fall Sina Geuer, dass fehlende praktische Unterrichtserfahrung durchaus zu Unsicherheiten bei der Bewertung unterrichtsplanerischer Aspekte führen kann. Geuer betonte in Interview 1 wiederholte Male mit Nachdruck, dass das historische Kontextwissen notwendig wäre, um historische Perspektiven verstehen zu können („auf jeden Fall wichtig") und beschrieb detailliert das notwendige, didaktische Vorgehen. In Interview 2 zeigte sie hingegen Unsicherheiten bei der Bewertung des Umfangs des Hintergrundwissens (15-sekündiges Überlegen, abschwächende Adverbien, inhaltliche Wiederholungen, SG, I/2, 31.16; 32.51). Die starke Gewichtung des Kontextwissens passt zu ihrem allgemein-erkenntnistheoretischen Grundverständnis und ihrer geschichtstheoretischen Argumentationsweise in Interview 1. Immer wieder griff sie implizit grundlegende Prinzipien wie die Perspektivität oder Objektivität auf. Ihre Unsicherheit in Interview 2 könnte wiederum in ihrer fehlenden praktischen Unterrichtserfahrung begründet liegen, die sie selbst als Manko deutete. Anders als einige ihre Kommiliton:innen der EG I sah sie sich auf die Frage, ob sie sich zutrauen würde, historisch-perspektivisches Lernen zu unterrichten, noch nicht dazu bereit (SG, I/1, 59.24).

Interessant ist die Feststellung, dass Befragte, die eine Dichotomie zwischen deklarativen und prozeduralen Wissensbeständen aufmachten und dabei Letzteren im Hinblick auf deren Relevanz im Geschichtsunterricht den Vorzug gaben (z.B. SL, I/1, 39.27; BL, II/1, 3.26; MG, III/1, 3.42; HK, III/1, 7.50), dennoch die Notwendigkeit von deklarativem Wissen als „Arbeitswissen“[950] betonten. Dies verstärkt den Eindruck einer generalisierten Ablehnung von Faktenwissen bei einem Teil der Studierenden und Junglehrkräfte, ohne dass eine Differenzierung im Hinblick auf unterschiedliche Etappen im Lernprozess vorgenommen wird.[951]

Ergebnis 2 – Befund 2: Die Überzeugungen von angehenden und ausgebildeten Lehrkräften zum notwendigen Umfang des historischen (Kontext-)Wissens bewegen sich auf einem Spektrum zwischen fachwissenschaftlichen (Mindest-)Anforderungen und der Notwendigkeit didaktischer Reduktion.

Der wiederholte Rekurs auf die Relevanz des historischen Kontext- und biographischen Wissens einiger Proband:innen war nicht zwingenderweise ein Prädikator dafür, dass diese Personen besonders enge Kriterien mit Blick auf dessen Erfüllung in der UE aufwiesen. Hans Kleich betonte mehrere Male die Notwendigkeit des Kontextwissens in Interview 1 und empfand die Konstruktion und Materialauswahl der UE als hinreichend (HK, III/2, 29.10), während andere diese bemängelten. Vor allem die Notwendigkeit didaktischer Reduktion spielte für mehrere Proband:innen unterschiedlicher EG angesichts knapper zeitlicher Ressourcen eine Rolle und führte zu der Überzeugung, dass das Hintergrundwissen in der UE einen ausreichenden Umfang annehmen würde (KT, I/2, 17.01; BV, I/2, 27.18; VK, IV/2, 20.37; GT, IV/2, 35.25). Valerian Krieger, der auch an der Universität Lehrveranstaltungen gab, unterschied zwischen fachwissenschaftlichen Anforderungen an der Universität und im Geschichtsunterricht. Mehrere Befragte sahen bei unzureichender Versorgung mit Hintergrundwissen das Risiko des Präsentismus‘ oder von Anachronismen. Ob den fachwissenschaftlichen Anforderungen oder der Notwendigkeit didaktischer Reduktion der Vorzug gegeben wurde, war erneut nicht auf die Zugehörigkeit zu einer EG zurückzuführen. Deutlich wurde, dass auch die in dieser Studie befragten Proband:innen fachwissenschaftliche Ansprüche zum Erreichen übergeordneter Lernziele hintenanstellten, ein Befund der bereits aus Cunninghams Studie hervorging.[952]

Mit Blick auf das Abwägen zwischen fachwissenschaftlichen Anforderungen und didaktischer Reduktion sind die zwei Fälle Petra Klauser und Sarah Kross aufschlussreich. Kross und Klauser schätzten beide das Hintergrundwissen in der UE vor allem für das Verstehen der Perspektive Edward John Eyres als unzureichend ein und machten Verbesserungsvorschläge. Kross schlug vor, dass anstelle des Info-Textes eine

[950] Bernhard, Von PISA nach Wien, S. 224.
[951] Bernhard warnte in seiner Monographie „Von PISA nach Wien“ vor der „Geringschätzung des Faktenwissens“ durch angehende Lehrpersonen, der seiner Auffassung nach in „der kopfschüttelnden Abwendung eines Teiles der Lehrpersonen von den Neuerungen“ (Kompetenzorientierung) resultieren könnten. (ebd.)
[952] Cunningham, An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students, S. 688.

„Recherchephase über den [historischen] Hintergrund“ angesetzt werden könnte, wobei sie einlenkte, dass im Geschichtsunterricht „Sachen […] heruntergebrochen werden“ müssten (SK, II/2, 33.58). Klauser wiederum störte, dass das Material zu „exemplarisch“ und „ausgewählt“ sei. Sie bevorzugte ein „Quellenkonvolut“ und schlug das Hinzuziehen weiterer Perspektiven vor (PK, II/2, 49.57). Klausers und Kross‘ Vorschläge deuten darauf hin, dass ihre Überzeugungen am Ende des ersten Ausbildungsabschnitts, bei dem die fachwissenschaftlich-theoretische Auseinandersetzung mit dem Fach im Fokus steht, durch universitäre Standards geprägt waren, welche sie auf den schulischen Geschichtsunterricht übertrugen, während unterrichtspraktische und -planerische Aspekte hinter dieser Prämisse zurücktraten. Dass die Praxiserfahrung im zweiten Ausbildungsabschnitt nicht zwingenderweise zu einer Neubewertung fachwissenschaftlicher Standards angesichts unterrichtspraktischer Erfordernisse führt, zeigte der Fall Peter Siebert. Während einige seiner Kolleg:innen angesichts knapper zeitlicher Ressourcen die didaktische Reduktion als „geringeres Übel“ akzeptierten, wies er angesichts der Unmöglichkeit den historischen Kontext umfänglich zu erfassen, eine grundlegend skeptische Haltung gegenüber umfangreichen, historisch-perspektivischen Lernaufgaben auf.

Ergebnis 2 – Befund 3: Emotionale Voraussetzungen der historischen Akteur:innen und/ oder Lernenden spielen in den Überzeugungen angehender und ausgebildeter Lehrkräfte eine untergeordnete Rolle.

Während die Proband:innen in Bartelds et al. Studie auch das Wissen über die emotionalen Voraussetzungen der historischen Akteur:innen als notwendiges Hintergrundwissen diskutierten[953], spielte dies bei den Proband:innen der vorliegenden Studie eine nebengeordnete Rolle. Peter Siebert, der am ausdrücklichsten auf das Wissen über die emotionalen Voraussetzungen historischer Akteur:innen einging, erklärte es für notwendig, dass Quellen hierüber Auskunft geben müssten (PS, III/1, 20.18). Alle Befragten, die auf das Wissen über die Emotionen historischer Akteur:innen eingingen, wiesen ein (in Teilen) theoretisch-hermeneutisches Grundverständnis auf.

Emotional-empathische Voraussetzungen und Fähigkeiten für historisch-perspektivisches Lernen auf Seiten der Schüler:innen zogen verhältnismäßig wenige Proband:innen in Betracht, wenngleich Studien deren zentralen Einfluss auf das Gelingen historisch-perspetivischer Lernprozesse nahelegen.[954] Einerseits wurde negativ-emotionale Involviertheit als Risikofaktor dafür gesehen, dass Lernende die Auseinandersetzung mit gewissen historischen Perspektiven verweigern könnten. Empathische Fähigkeiten wurden zwei Mal beiläufig erwähnt. Dass in der Studie von Bartelds et al. die Diskussion um Emotionen

[953] Bartelds u.a., Students’ and teachers’ beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 538.
[954] Hartmann, Perspektivenübernahme als eine Kompetenz historischen Verstehens, S. 330; Gehlbach, Social Perspective Taking, 49f.

bei den Proband:innen mehr Raum einnahm, lässt sich unter Umständen auf die unterschiedlichen Untersuchungsgegenstände zurückführen („*Empathy*" vs. historisch-perspektivisches Lernen). Diese Feststellung zeigt, dass der im Theoriemodell von Jason Endacott und Sarah Brooks relevanten Modellfacette „Empathie" in den Vorstellungen deutscher angehender und ausgebildeter Lehrkräfte im Zusammenhang mit historisch-perspektivischen Lernprozessen eine geringe Relevanz zukommt. Gleichzeitig zeigt der Rekurs auf motivationale Eingangsvoraussetzung der Lernenden, dass allgemeindidaktische, fachunspezifische Emotionen durchaus in den Überzeugungen Platz fanden.

Ergebnis 2 – Befund 4: Anders als bisherige Studienergebnisse nahelegen, spielten bei den angehenden und ausgebildeten Lehrkräften des vorliegenden Samples das Bewusstsein für die eigene Perspektivität und/ oder Multiperspektivität eine untergeordnete Rolle.

Übereinstimmend mit den Studienergebnissen von Bartelds et al. wurde auch von den Proband:innen im vorliegenden Sample nach dem historischen Kontextwissen das Bewusstsein für die (eigene) Perspektivität und Multiperspektivität als wichtige Voraussetzung angeführt.[955] Bartelds et al. stellten mit Blick auf das Bewusstsein für die eigene Perspektivität fest, dass 29 Prozent der von ihnen befragten Schüler:innen dieses als die wichtigste Voraussetzungen bewerteten, während es für ausnahmslos alle befragten Lehrkräfte (n=10) neben dem historischen Kontextwissen die wichtigste Voraussetzung darstellte.[956] Die Studierenden der EG I im vorliegenden Sample bezogen sich in keinem Fall auf das Bewusstsein für die eigene Perspektivität, nur auf die Perspektivität der Quellen oder Multiperspektivität (SL, I/1, 6.23; SG, I/1, 13.17, 14.22). Gleichermaßen fand sich keine Lehrkraft mit über 10 Jahren Berufserfahrung, die das Bewusstsein für die eigene Perspektivität zur Voraussetzung erklärte. Dies überrascht angesichts der Tatsache, dass Bartelds et al. nur Lehrpersonen mit über fünf Jahren Berufserfahrung befragten, was somit dem Erfahrungsstand der Proband:innen der EG IV am nächsten käme. Demgegenüber war das Bewusstsein für die eigene Perspektivität die erste bzw. zweite Voraussetzung, die Sarah Kross (EG II), Monika Gerbers (EG III) und Hubertus Lapp (EG III) anführten und für wichtig erklärten (SK, II/1, 12.52; MG, III/1, 10.21; HL, III/1, 11.22). Einerseits sind diese differierenden Ergebnisse wohl in Teilen durch die unterschiedlichen methodischen Studiendesigns bedingt. Bartelds et al. arbeiteten mit geschlossenen, vorgegebenen Antwortformaten. Insofern war das Antwortverhalten der Proband:innen im Hinblick auf die Relevanz der Einsicht in die eigene Perspektivität vorstrukturiert. Dass Studierende der EG I die Einsicht in die eigene Perspektivität (wohl aufgrund mangelnden geschichtsdidaktischen Wissens und Fachwissens) nicht nannten, zeigt, dass diese nicht zum *aktiven*, *bewusst zugänglichen* Überzeugungsstand angehender Geschichtslehrkräfte in dieser frühen Phase des Professio-

[955] Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 537.
[956] Ebd.

nalisierungsprozesses gehört. Darüber hinaus befragten Bartelds et al. Lehrkräfte aus ihrem professionellen Netzwerk, die über fünf Jahre Berufserfahrung, Wissen über normativ-curriculare Vorgaben sowie Erfahrungen mit dem Unterrichten von „historical thinking skills“[957] aufwiesen. Da die Reflexion über die eigene Standortabhängigkeit in Theoriediskussionen und normativ-curricularen Vorgaben eine zentrale Rolle spielt[958], liegt die Annahme nahe, dass die von Bartelds et al. befragten Lehrpersonen anders als die Proband:innen dieser Studie stärker mit geschichtsdidaktischen Diskussionen um das Lernen mit und über historische Perspektiven vertraut waren. Hierfür spricht auch, dass in der vorliegenden Studie vor allem Proband:innen am Ende des ersten und zweiten Ausbildungsabschnitts, in denen geschichtsdidaktische Anteile in Rheinland-Pfalz und bundesweit seit nunmehr einigen Jahren einen wichtigen Platz einnehmen (vgl. Kapitel 2.2.3), das Bewusstsein für (die eigene) Perspektivität anführten. Dies deutet auf einen positiven Effekt der Steigerung des Anteils geschichtsdidaktischer Lehrveranstaltungen hin.

Ergebnis 2 – Befund 5: Insbesondere Junglehrkräfte argumentieren lehrer:innenzentriert.

Als letzter Befund kann mit Blick auf die Überzeugungen zu den notwendigen Voraussetzungen für historisch-perspektivisches Lernen eine Fokussierung auf die Aufgaben der Lehrkraft insbesondere (wenn auch nicht ausschließlich) bei Junglehrkräften festgehalten werden. Dies zeigt, wie eng die Dimensionen der geschichtsdidaktischen Überzeugungen „Lehren“ und „Lernen“ miteinander verknüpft sind. Zudem deckt sich dieser Befund mit den Studienergebnissen Lale Yildirims, die die Veränderung in den Selbstkonzepten von Studierenden über das Praxissemester hinweg erforschte. Yildirim stellte im Pre-Posttest-Vergleich fest, dass nach dem Praxissemester ein deutlicher „Anstieg der Selbstfokussierung“ bei gleichzeitigem Verlust der „Schüler:innenfokussierung“ zu verzeichnen war.[959] Sie deutete dies als „Reaktion auf die Einnahme einer Lehrer:innenrolle“[960]. Wenngleich das methodische Design der vorliegenden Studie nicht als Längsschnitt angelegt war und daher eine Pre-Posttest-Vergleich nicht möglich ist, deutet der vergleichsweise häufige Rekurs auf die Aufgaben der Lehrkraft in der EG III auf eine ähnliche Veränderung in den Überzeugungen zu den mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Voraussetzungen nach dem Absolvieren der berufspraktischen Ausbildung hin. Dieser Befund wird durch

[957] Bartelds u.a., Students’ and teachers’ beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 534.
[958] Vgl. Theoriekapitel (z.B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, S. 4; Körber, Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht, S. 2; Baring, Empathie und historisches Lernen, S. 317; Henke-Bockschatz, Überlegungen zur Rolle der Imagination im Prozess des historischen Lernens.
[959] Yildirim, Entwicklung und Veränderung von Selbstkonzepten im Praxissemester, 90f.
[960] Ebd., S. 91.

die quantitative Auswertung der personenbezogenen Überzeugungen[961] erhärtet. Diese zeigt, dass proportional betrachtet Proband:innen der EG III und IV ungefähr genauso häufig oder häufiger auf das eigene Unterrichten eingingen (III und IV: 45%) wie auf das historisch(-perspektivisch)e Lernen von (ihren) Schüler:innen (III: 39%; IV: 44%). Bei den Proband:innen der EG I und II zeigte sich eine ähnliche Verhältnismäßigkeit, allerdings zwischen den selbstbezogenen Überzeugungen zum *eigenen* historisch(-perspektivisch)en Lernen (I: 47%; II: 38%) und den Überzeugungen zum Lernen ihrer Mitschüler:innen (I: 35%; II: 32%). Diese Auswertung legt die Annahme nahe, dass Yilidrim zwar durchaus zugestimmt werden kann, dass durch das Referendariat die Lehrkräfte verstärkt eine Lehrer:innenrolle einnehmen, was sich an dem Anstieg der selbstbezogenen Überzeugungen zum Lehren zeigt. Ein Anstieg der Selbstfokussierung kann anhand des vorliegenden Samples jedoch nicht bestätigt werden, da bereits die Studierenden während des Hochschulstudiums genauso häufig auf die eigenen Lernerfahrungen rekurrierten wie auf das Lernen von (Mit-)Schüler:innen.

[961] Die personenbezogenen Überzeugungen waren in Selbst- und Fremdbezug untergliedert. Der Code „Selbstbezug/ Lernen“ wurde vergeben, wenn Befragte das eigene historisch(-perspektivisch)e Lernen kommentierten, der Code „Selbstbezug/ Lehren“, wenn die Person sich auf das persönliche Unterrichten bezog. Fremdbezüge wurden danach untergliedert, ob sie auf die Schüler:innen (Code „Fremdbezug/ Lernende“) oder Kolleg:innen bzw. Lehrkräften (Code „Fremdbezug/ Lehrende“) bezogen waren.

6.3. Herausforderungen

Ergebnis 3: Sowohl lernendenbezogene, lehrendenbezogene als auch gegenstandsbezogene Herausforderungen spielen im Kontext historisch-perspektivischen Lernens für angehende und ausgebildete Lehrkräfte eine Rolle. Unabhängig von der EG führten die fehlende kritische Distanz zum Untersuchungsgegenstand und der Präsentismus die Liste der lernendenbezogenen Herausforderungen an.

Bereits auf die offene Einstiegsfrage problematisierten einige Lehrkräfte wie Hans Kleich, Monika Gerbers, Hubertus Lapp oder Gabriel Talla die Verankerung der Schüler:innen in ihrer Gegenwart, was Präsentismus und das Unvermögen, adäquate Sachurteile zu fällen, bedingen könnte. Der Präsentismus war nach der fehlenden kritischen Distanz der Lernenden zum Untersuchungsgegenstand die am häufigsten genannte, lernendenbezogene Herausforderung. Die Antworten der Proband:innen auf die Frage, was historisch-perspektivisches Lernen erschweren könnte, sowie aller Segmente, in denen Herausforderungen von den Befragten in den Blick genommen wurden, ließen sich nach ihren Bezugsgrößen systematisieren: die Lernenden, die historischen Lerngegenstände und die Lehrenden. Die lernendenbezogenen Herausforderungen führten die Liste an, gefolgt von den gegenstands- und lehrendenbezogenen Herausforderungen.

Mit Blick auf die Lernenden wurden die fehlende kritische Distanz bzw. Objektivität und der Präsentismus am häufigsten erwähnt. Aber auch die fehlende Plausibilität bzw. Triftigkeit[962] in historisch-perspektivischen Erkenntnisprozessen, verfestigte Geschichtsbilder[963], fehlendes Interesse bzw. Motivation, das Durcheinanderbringen von Perspektiven (Perspektivgewirr) und Anachronismen wurden in einigen Interviews als Herausforderungen genannt. Die Distanz der Lerngegenstände zur Gegenwart der Schüler:innen führte die Liste der gegenstandsbezogenen Herausforderungen an, gefolgt von der Quellenarmut im Hinblick auf einige Perspektiven oder Epochen sowie der Textlastigkeit der Unterrichtsmaterialien.

Im folgenden Kapitel stehen vor allem die lernenden- und lehrendenbezogenen Herausforderungen im Fokus. Die fehlende kritische Distanz/ Objektivität der Lernenden zum Lerngegenstand wird im Unterkapitel 6.7. ausführlich besprochen, da überwiegend Emotionen als Ursache hierfür ins Feld geführt

[962] Die Triftigkeit wurde von Jörn Rüsen dem Modell vom historischen Erkenntnisprozess hinzugefügt. Letzteres hatte initial Karl-Ernst Jeismann entwickelt. Die Triftigkeit kann auf drei Ebenen angesiedelt sein: die Analyse (empirische Triftigkeit), die Narration (narrative Triftigkeit) und/oder Orientierungsleistungen (normative Triftigkeit). (Rüsen, Historische Vernunft)

[963] Mit Marko Demantowsky wird unter einem „Geschichtsbild" hier „das stabilisierte Gefüge der reflektierten oder auch unreflektierten historischen Vorstellungen einer Person oder Gruppe" verstanden. (Demantowsky, Geschichtsbild, 70f)

wurden. Die Auswertung der gegenstandsbezogenen Herausforderungen wiederum erfolgt im Unterkapitel 6.11., da es hier große Schnittmengen im Hinblick auf die mit einigen Zeitepochen und/ oder Lerngegenständen verknüpften Herausforderungen gab.[964]

EG	I	II	III	IV	∑
Herausforderungen (gesamt)	17	17	28	29	91
Lernendenbezogen					
Kritische Distanz/ Objektivität	7	2	7	5	21
Proband:innen	SL, SG, KS, JK	PK, CS	HK, PS	BC, VK, HS	11
Präsentismus	3	5	4	7	19
Proband:innen	SL, BV, KS	PK, SK	HK, MG, PS	BC, HS, GT, SR	12
Plausibilität/ Triftigkeit	1	1	4	3	9
Proband:innen	SL	BL	HK, MG, SC	VK, GT, SR	9
Geschichtsbild(er)	2	1	3	3	9
Proband:innen	BV, KS	PK	HL, CK, HK	BC, VK, HS	9
Fehl. Interesse/ Motivation	1	1	2	1	5
Proband:innen	KS	NS	HK, MG	BC	5
Perspektivgewirr	1	1	2	0	4
Proband:innen	KS	SK	MG, CK		4
Anachronismen	0	0	0	2	2
Proband:innen				GT, BC	2
Weiteres	0	1	5	0	6
Lernendenbezogen (gesamt)	15	12	26	22	75
Gegenstandsbezogen					
Distanz	3	4	8	6	21
Proband:innen	SL, KT, KS	BL, CS, SK	HK, MG, PS, SC, CK	HS, GT, SR	14
Lückenhafte Quellenlage	0	2	2	5	9
Proband:innen	0	SK	HL, HK	VK, HS, GT, SR	7
Textlastigkeit	2	0	0	2	4
Proband:innen	SL, BV	0	0	BC	3
Weiteres	1	2	1	3	7
Gegenstandbezogen (gesamt)	6	8	11	16	41
Lehrendenbezogen (P)	1	1	3	3	9
Weiteres (Proband:innen)	0	1	1	1	3

Tabelle 5: Anzahl der Nennungen der jeweiligen Herausforderungen sortiert nach EG

[964] Da in Interview 2 keine spezifischen Fragen zu konkreten Herausforderungen vorgesehen waren, beschränkt sich die folgende Analyse auf die Aussagen der Proband:innen in Interview 1.

6.3.1. Fachspezifische Herausforderungen

In der Präsentation und Analyse der Überzeugungen zu den Voraussetzungen historisch-perspektivischen Lernens (Kapitel 6.2.) wurde bereits deutlich, dass das historische Kontextwissen mehreren Proband:innen als Mittel galt, dem schüler:innenseitigen Präsentismus entgegenzuwirken. In allen EG führten zwischen zwei und vier Befragte den Präsentismus als Herausforderung an. Mit Ausnahme von Sarah Kross gingen die Proband:innen dabei beschreibend vor. Die Studierende Kross, die mit dem Begriff des Präsentismus durch die Auseinandersetzung mit dem Modell der „Big Six Historical Thinking Concepts" von Peter Seixas und Tom Morton im Rahmen einer didaktischen Lehrveranstaltung vertraut war, beschrieb das Vermeiden von Präsentismus als komplexen und herausfordernden Lernprozess:

> „Also ich glaube, es ist das- das vorschnell ein Urteil irgendwie fällt ohne eben diesen ganzen Prozess, ist natürlich eine Möglichkeit- eine Gefahr. Und auch ich glaube, dass- dass es unglaublich schwer ist nachzuvollziehen, dass das- die nicht genau so gefühlt, gedacht derselbe Kon- wie- wie ich heute. Ich glaube, dass es den Schülerinnen und Schülern schon schwerfällt- schwerfallen kann. Und auch erst mal ungewohnt ist, nicht aus ihrer eigenen- in ihrer eigenen Meinung das zu argumentieren. […]" (SK, II/1, 17.43)

Kross ergänzte zur Qualifikation des Präsentismus das Wort „Möglichkeit" um jenes der „Gefahr", wodurch ihre kritische Beurteilung unmissverständlich zum Ausdruck kommt. Wie Kross waren auch weitere Proband:innen der Überzeugung, dass Lernprozesse zur Vermeidung von Präsentismus Schüler:innen „schwerfallen" könnten (z.B. KS, I/1, 8.08; BC, IV/1, 17.12; GT, IV/1, 4.19). Monika Gerbers und Gabriel Talla differenzierten nach Epochen. Sie waren der Auffassung, dass je weiter die historische Epoche entfernt sei, desto ausgeprägter wäre tendenziell auch der Präsentismus auf Seiten der Lernenden (MG, III/1, 21.37; GT, IV/1, 4.19).

Vor allem ausgebildete Lehrkräfte waren der Überzeugung, dass es Aufgabe der Lehrkraft sei, Lernende dazu anzuleiten, die vorschnelle Verurteilung historischer Akteur:innen zu reflektieren und zu vermeiden (MG, III/1, 3.42; HK, III/1, 7.50; HL, III/1, 2.57; SC, III/1, 3.01; GT, IV/1, 4.19). Hans Kleich, der ausführlich auf die Herausforderung des Präsentismus einging, verstand die Auseinandersetzung mit und Verminderung des Präsentismus als „demokratischen Auftrag" von Geschichtslehrkräften:

> „[…] viele [Schüler:innen] denken natürlich von heute her. Der Historiker ist kein Richter. Klassiker. Manche sagen halt ja, die waren einfach dumm. Und diese Perspektive ist natürlich leicht. Aber nach und nach merken die Schüler halt auch, dass das- dass das so nicht geht, dass man nicht einfach sagen kann Absolutisten, warum haben die das mit dem Absolutismus so über sich ergehen lassen? Warum haben die sich nicht gewehrt? Ja, die sind doch einfach blöd. Also das- das kriegt man dann schon irgendwann raus, dass man- dass die dann sagen, Ja, aber es war halt auch schwer, sich als Einzelner dann durchzusetzen. Und das ist halt auch unser sag ich mal demokratischer Auftrag, dass wir sagen, es gibt Möglichkeiten als Individuum etwas zu tun. Aber es gibt halt auch, sag ich mal, Grenzen, in denen man- in denen man operiert und das ist immer so, dieser Zwiespalt bei einer Perspektive, die man hat. Inwiefern kann man, sag ich mal, Verständnis mit dieser historischen Figur aufbauen und inwiefern hat man auch irgendwo einen- dass diese Perspektive von heute, also dieses- diese demokratische sag ich mal ja auch westlich geprägte Denken, was einen möglicherweise dazu verführt, anderes zu verurteilen." (HK, III/1, 7.50)

Kleich sprach von einem „Zwiespalt“ zwischen der demokratischen Perspektive sowie schüler:innenseitigen Geschichtsbildern auf der einen Seite und der fachlich gebotenen Notwendigkeit historische Perspektiven zu verstehen auf der anderen Seite. Diese Herausforderung thematisierte auch Bettina Caspar, die von einer „historischen Fairness“ gegenüber historischen Akteur:innen sprach, deren Wertmaßstäbe etc. stark von Gegenwärtigen abweichen würden. Schüler:innen müssten auch „Verständnis“ „für Strukturen“ aufbringen, „die einfach die Protagonisten einer historischen Situation dazu bringen, so zu handeln, wie sie eben handeln“ (BC, IV/1, 17.12).

Ähnlich sah dies Petra Klauser, die „verfestige Geschichtsbild[er]“ als zentrale Herausforderung anführte. Diese wären durch das „Umfeld“ bzw. konkreter „die Geschichtskultur“ bedingt, in der es „verfestigte Meinungen“ gäbe. Es wäre Aufgabe der Lehrkraft Schüler:innen dazu anzuregen, diese (gesellschaftlichen) Vorstellungen kritisch zu hinterfragen (PK, II/1, 20.22). Berit Voss und Katharina Spär, Studierende im 1./2. Fachsemester, sahen auch gewisse Vorprägungen der Lernenden als Herausforderung, wobei sie anders als Petra Klauser nicht auf geschichtsdidaktisches Vokabular wie „Geschichtsbild“ oder „Geschichtskultur“ zurückgriffen, sondern beschreibend vorgingen:

> „[…] Und auch einfach Vorurteile glaub ich spielen da eine ganz große Rolle. Also dass vielleicht einfach Halbwissen, ja da- zu Vorurteilen führt egal auf jetzt welche Zeit bezogen. Man hat ja einfach als Mensch irgendwo Einstellungen, eine Meinung zu irgendwas. Zu dem einen mehr zum anderen weniger. Weil man die irgendwo mal gehört hat oder aufgeschnappt hat oder wie auch immer. Und ich glaube, das spielt dann halt auch nochmal eine ganz große Rolle, dass man sich davon eben nicht beeinflussen lassen darf, sondern erst neutral rangeht, was aber halt sehr schwierig ist.“ (KS, I/1, 8.08)

> „Ja, ich könnte mir halt vorstellen, wenn man jetzt z.B. beigebracht bekommt, Okay, zur Zeit des Nationalsozialismus, was passiert ist, das war alles sehr schlimm. Das ist ja logisch. Aber wenn man jetzt sich überlegt, Okay, warum haben da so viele Personen mitgemacht und sich nicht mehr dagegen gewehrt oder so weiter. Dann muss man wahrscheinlich erst mal verstehen, wie es den Leuten damals ging, was den Leuten damals wichtig war. […] Aber ich könnte halt mir vorstellen, dass es einfach erschwert, wie man die Dinge der Vergangenheit so an sich betrachtet, weil man denkt, Okay, die Sachen sind passiert und das war ein schlimmer Zeitpunkt in der Geschichte. […]“ (BV, I/1, 13.37)

Spär sprach von „Vorurteilen“, „Halbwissen“, „Einstellungen“ und „Meinungen“, die beiläufig („irgendwo mal gehört“ oder „aufgeschnappt“) bei den Lernenden entstehen würden. Diese würden eine neutrale Herangehensweise erschweren. Voss hingegen begriff die Geschichtsbilder und Vorstellungen als Resultat intentionaler Vermittlungsprozesse („man […] beigebracht bekommt“) und veranschaulichte dies am Beispiel der Deutung des Nationalsozialismus als „schlimme“ Zeit. Diese erlernte Deutung könnte verhindern, dass Schüler:innen bspw. die Unterstützung, die eine Vielzahl historischer Akteur:innen dem NS-Regime entgegenbrachte, zu verstehen. Darüber hinaus diente drei weiteren Proband:innen dieses NS-Beispiel zur Fundierung ihrer Argumentation (SL, I/1, 6.23; HS, IV/1, 36.27; GT, IV/1, 4.19).

Hans Kleich und Valerian Krieger sahen die Herausforderung, dass kulturelle und/ oder individuelle Prägungen zum Verlust der kritischen Distanz bzw. der Objektivität gegenüber gewissen historischen Lerngegenständen führen könnten. Sie bezogen sich dabei jeweils auf konkrete Unterrichtserfahrungen:

> „[…] Also ich mein persönlich, es kann- klassisches Beispiel syrische Flüchtlinge oder Flüchtlingskind ist in der Klasse und es geht dann darum, die Perspektive irgendwie des Bürgerkriegs einzunehmen. Ist natürlich eine ganz andere Herangehensweise als jemand, der in Deutschland sitzt, bequem und sich in die Lage der Menschen 2011 hineinversetzt. Weil einfach die persönliche Prägung da möglicherweise im Weg stehen kann auch, dass man sagt, Ich kann erst mal darüber gar nicht reden. Das ist traumatisch. Oder man sagt halt, Ja so Assad ist halt der Letzte, der hat halt mein- mein Onkel getötet im schlimmsten Falle. Also es kann wirklich dazu führen, dass persönliche Erfahrungen der Perspektivübernahme auch im- im Weg stehen. Ist relativ selten, weil ich meine, die wenigsten haben jetzt, keine Ahnung, den Dreißigjährigen Krieg erlebt. Aber umso aktueller das wird, desto mehr ist auch die Möglichkeit da, dass halt Erfahrungen- [Kurze Unterbrechung, der Befragte schließt sein Ladekabel an] Also persönliche Erfahrungen können Perspektivbildung verhindern. […] z.B. wir hatten jetzt mit dem Nahost-Konflikt tatsächlich mal einen Fall an der Schule, wo dann gesagt wurde, Ja, die Israelis, das sind Mörder und so weiter. Das hat mein Onkel gesagt, so. Dann hat man erst einmal ein Problem. Ja, aber- aber immerhin man hat gesehen, dass es da ein Problem gibt, und man hat das auch- man muss es als Chance begreifen. Also dann muss man sagen, Okay, was bedeutet es denn jetzt Mörder? Wer behauptet, dass das Mörder sind? Woher kommt das, dass das Mörder sein sollen? Was ist da eigentlich gerade los? Und man kann eigentlich immer daraus etwas, wenn man es wirklich ernst nimmt, machen.“ (PG, III/1, 34.24)

> „[…] das mag jetzt platt klingen, aber halt umso mehr Perspektiven man einbringen kann, umso interessanter, aber umso komplizierter. Denn wenn jetzt- also ich hatte jetzt z.B. in meinem Leistungskurs einen Schüler halb-Bulgare halb-Deutscher, die Mutter bulgarische Historikerin. Und wenn es um den Balkan ging, hatte er teilweise sehr unreflektiert- also aus unserer Sicht unreflektierte Positionen. Und das ist dann bereichernd. Aber manchmal muss man Dinge dann quasi klarstellen oder erklären, die man sonst nicht klären müsste. […] Also wenn die Perspektiven zu viel oder zu anders werden, habe ich sehr viel Erklärungsarbeit. […]“ (VK, IV/1, 2.14)

Sowohl Kleich als auch Krieger waren der Überzeugung, dass persönliche Involviertheit und/ oder die individuelle Deutung historischer Sachverhalte die ausgewogene und kritische Bewertung historischer Lerngegenstände erschweren könnte. Beide betonten, dass die Diversität der Schüler:innenperspektiven als „Chance“ wahrgenommen werden müsste, wenngleich Krieger diese auch als eine Herausforderung für das Lehrer:innenhandeln sah. Dass auch auf Seiten der Lehrkräfte der „persönliche Hintergrund“ und die „politische[n] Einstellungen“ eine Herausforderung für historisch-perspektivische Lernprozesse darstellen könnten, meinte der Studierende Justus Keiber (EG I). Er wählte das Beispiel einer „rechts angehaucht[en]“ Lehrkraft, die in ihrem Geschichtsunterricht bspw. eine „Sozialdemokraten“ nicht „objektiv“ darstellen würde. Dies könnte auf Lernende „abfärben“ (JK, I/1, 14.19).

Die fehlende Triftigkeit bzw. Plausibilität wurde in neun Interviews (überwiegend in EG III und IV) vorgebracht. Sie wurde hauptsächlich im Zusammenhang mit der Vorstellungskraft und Emotionen als Einflussfaktoren auf den Lernprozess diskutiert. Monika Gerbers lehnte es ab, „fiktive Briefe […] aus Sicht von großen historischen, allseits bekannten Personen“ verfassen zu lassen, da dies für sie einer „Quellenverfälschung“ gleichkam:

> „[…] wenn man dann z.B. Hitler zu Wort kommen lässt, der ja einfach nicht mehr lebt und von dem wir auch exorbitant viele Quellen haben, wenn ich den dann fiktiv zu Wort kommen lasse- dann für die Schüler ist das so, als würde Hitler dann sprechen und die können dann nicht mehr unterscheiden unbedingt, das haben wir jetzt aus den Quellen genommen

> und das war jetzt das, was der Schüler draus gemacht hat. Und dann vermischt sich da irgendwie historische Realität und Fiktives ganz schlimm miteinander […].“ (MG, III/1, 29.51)

Insbesondere die Erfüllung des Kriteriums empirischer Triftigkeit in Schüler:innen-Narrationen zu großen, historischen Persönlichkeiten war für Gerbers unmöglich. Vor allem Lernenden würde es schwerfallen, zwischen Fiktionalität und Faktizität zu differenzieren. Das Ergebnis wäre ein „Perspektivgewirr“, also dass Schüler:innen ihre eigene Perspektive nicht mehr von den Perspektiven historischer Akteur:innen unterscheiden könnten (MG, III/1, 28.24). Auch Gabriel Talla beleuchtete die Personalisierung im Zusammenhang mit Identifikationsprozessen seitens der Lernenden kritisch, wobei er sich nicht nur auf kreativ-fiktive Aufgabenstellungen, sondern auf personalisierende Zugriffe und damit verknüpfte Lernprozesse insgesamt bezog:

> „[…] Und ja […] mit denen- mit den ganz Großen, weiß ich nicht, ob man das- ob man das [die Identifikation] anstreben sollte. Ja, ich bin da immer... ich bin da ein bisschen kritisch, ja. Natürlich sind es immer tolle Aufhänger. Jeder kennt die Leute, ja. Und ja, aber das geht dann schnell so in die Richtung, dass dann bei den Schülern hängen bleibt, dann kam Otto von Bismarck und einte irgendwie das Reich, so. Und das ist halt ein bisschen arg einfach gedacht und auch ein bisschen sein- sein- seine Möglichkeiten und seinen- seinen Einfluss glaube ich auch deutlich überschätzt. Ja, es war nicht nur Otto von Bismarck, es war noch vieles drumherum […].“ (GT, IV/1, 34.36)

Talla war der Überzeugung, dass wenn Lernende sich bei ihrer Auseinandersetzung mit großen, historischen Persönlichkeiten mit diesen identifizieren, dies zu undifferenzierten Urteilen führen könnte. Im Gegensatz dazu sah Sebastian Claasen im Hinblick auf die Personifizierung eine andere Herausforderung. Die Triftigkeit der Schüler:innen-Narrationen im Bereich der Personifizierung hing für ihn maßgeblich von dem Lehrer:innenhandeln ab:

> „[…] Briefe von vom Frontsoldaten, da muss man dann schon mehrere machen. Sonst bleibt dann halt eben nachher hängen, ja, den Soldaten ging es so und so. Und dann ist das halt nur das Bild von dem einen Kopf. […] ja, irgendwelche Verzerrungen hat man immer. Nur dass man darauf achtet, dass es jetzt nicht in sozusagen unzulässigen Bereich geht und unerwünschte Ergebnisse produziert werden. […]“ (SC, III/1, 11.17)

Claasen lenkte ein, dass es immer „Verzerrungen“ geben würde, die Lehrkraft jedoch durch die materiale Steuerung die Triftigkeit sicherstellen müsse. Wo genau der „unzulässige Bereich“ begänne, spezifizierte er nicht. Sina Geuer sah demgegenüber fehlendes Hintergrundwissen als eine Herausforderung, da es Lernenden dadurch unmöglich sei, die Plausibilität historischer Perspektiven zu beurteilen (SG, I/1, 14.22).

6.3.2. Fachunspezifische Herausforderungen

> „Vielleicht, dass sie [die Schüler:innen] zu dem Thema nicht so einen Zugriff haben. Also wenn das ein Thema ist, das- mit dem sie sich halt noch gar nicht so auseinandergesetzt haben und oder das die gar nicht interessiert, dass sie dann halt es schwierig finden, da sich in Perspektiven reinzuversetzen.“ (NS, II/1, 9.15)

Während in den Ausführungen mehrerer Porband:innen wie Monika Gerbers „mangelndes Interesse, mangelnde Motivation“ eine nebengeordnete Rolle spielten (MG, III/1. 11.30), stellten für Nicole Seifert (EG II) das fehlende Interesse und die Tatsache, dass Lernende sich zuvor noch nicht mit einem Lerngegenstand auseinandergesetzt hätten, die einzigen Hürden für historisch-perspektivisches Lernen dar. Überdies führte sie keine weiteren Herausforderungen im Interview an. Hans Kleich begriff die Auswahl der Lerngegenstände als ursächlich für das fehlende Interesse der Lernenden:

> „[…] Natürlich auch das, was ich gesagt hab, auch der ästhetische Wert von Geschichte. Wenn jemand sagt, es interessiert mich einfach gar nicht, was die damals halt gemacht und getan haben und- und sonst wie, dann wirds richtig, richtig schwer auch da die Perspektiven- Aber also ich habe auch die Erfahrung gemacht, dass diese Schülerinnen auch häufig, sag ich mal, das Bild hatten, dass Geschichte halt viel mit den großen Ländern in dem Sinne zu tun hat. Und weniger sag ich auch mal mit Alltagsgeschichte. Und wenn man die mit Alltagsgeschichte holt, dann geht das manchmal besser. Also wenn gerade- es gibt einfach Lerner, die zurecht auch in meinen Augen genervt sind davon, dass es halt einfach diesen Kanon gibt und dass einfach der Geschichtsunterricht das so unkritisch übernimmt, statt dass man sagt, Ja wie haben die denn jetzt wirklich konkret gelebt? Was waren jetzt die äußeren Faktoren und so weiter. Ich glaube, dass man die Hindernisse- Also es gibt eigentlich keine wirklichen Hindernisse, die finde ich die Perspektivübernahme dauerhaft blockieren können. […]“ (HK, III/1, 34.24)

Kleich betonte ausgehend von seinen Erfahrungen die Notwendigkeit, die Lerngegenstände zu diversifizieren und den angebotenen, politikgeschichtlichen „Kanon“ um alltagsgeschichtliche Perspektiven zu erweitern. Er kam zu der Conclusio, dass es keine „Hindernisse“ gäbe, die eine „Perspektivübernahme dauerhaft blockieren“ könnten.

Adriane Siffers beantwortete die Frage, was „auf Seiten der Lernenden“ das „Verstehen von historischen Perspektiven erschweren“ könne, indem sie über entwicklungspsychologische Voraussetzungen und damit verknüpfte Hindernisse reflektierte. Diese müssten durch die Lehrkraft Berücksichtigung finden:

> „In den drei typischen Bereichen, die grundsätzlich Lernen ausmachen, in dem persönlichen- also mindestens drei, aber- aber auf viel mehr kann man sich als Lehrer dann ja wirklich nicht einlassen. Aufgrund ihrer eigenen, individuellen körperlichen und geistigen Entwicklung in der Schule. Dann haben wir das auch in Jahrgang 10 noch mit Postpubertären zu tun, die eigentlich gerade ganz woanders mit ihren Gedanken sind als bei Ludwig XIV. und der Hofhaltung und den Säulen des Absolutismus. Ich muss mich also darauf einstellen. Das- das bedeutet auch, dass ich die Interessenslage der Schüler zumindest nachvollziehen muss. Ob da jemand Leistungskurs Sport ist oder Leistungskurs Physik und dort seine Neigungen hat oder grundsätzlich als Sozialkunde-Leistungskursler an politischen, staatlichen Geschehen interessiert ist. Aber das sind- das ist das Individuelle. Dann habe ich die Gruppendynamik zu bedenken, in welch einer Gruppe befindet sich der Schüler gerade? Wie ist seine schulische Situation, das ist durchaus auch jahreszeitlich geprägt. Und dann muss ich ihn mir noch vorstellen können, als jemand, der diese Welt entdeckt auf seine Art und Weise und das muss ich berücksichtigen.“ (AS, IV/1, 6.43)

Bei Siffers spielten also keine fach- bzw. untersuchungsgegenstandsspezifischen Erwägungen eine Rolle, sondern sie betrachtete das Lernen insgesamt und schlussfolgerte daraus Handlungsnotwendigkeiten

der Lehrkraft. Bettina Caspar wiederum, die sich im Interview sehr ausführlich zu den Herausforderungen äußerte, erklärte, dass unzureichende „Lesekompetenz, Sprechkompetenz, Schreibkompetenz“ vor allem bei jüngeren Lernenden, die historischen Lernprozesse verhindern könnten. Insbesondere mit Blick auf die „Textlastigkeit“ von Geschichte, wären diese „Dinge […] nicht zu unterschätzen“ (BC, IV/1, 10.25).

6.3.3. EG im Vergleich

Ergebnis 3 – Befund 1: Während der Präsentismus sowohl in den Theoriediskussionen als auch von den Proband:innen als eine zentrale Herausforderungen bei historisch-perspektivischem Lernen wahrgenommen wird, gilt dies nur in Teilen für die Emotionen, die Vorstellungskraft und die Identifikation.

Im Vergleich der in der geschichtsdidaktischen Forschung diskutierten und der von den Proband:innen genannten Herausforderungen zeigten sich Schnittmengen mit Blick auf den Präsentismus und die Distanz zwischen Lernenden und Lerngegenständen. Dass der Präsentismus als lernendenbezogene Herausforderung unabhängig von der EG mit Abstand am häufigsten rezipiert wurde, verweist auf ein in der Praxis vorhandenes Bewusstsein für diese Herausforderung. Eine weitgehende Entkopplung zwischen theoretischen Diskussionen und Überzeugungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Herausforderungen bei historisch-perspektivischem Lernen zeigte sich mit Blick auf die Rolle der Emotionen, der Identifikation sowie der Vorstellungskraft. Auch Anachronismen spielten im vorliegenden Sample eine untergeordnete Rolle. Dies deutet darauf hin, dass die Emotionen, die Identifikation und die Vorstellungskraft weder von angehenden noch von ausgebildeten Lehrkräften spontan als mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpfte Herausforderungen wahrgenommen werden. Wie in den Kapiteln 6.6. und 6.7. zu zeigen sein wird, nannten die Proband:innen auf die explizite Frage nach der Rolle dieser Einflussfaktoren durchaus damit verknüpfte, kritische Aspekte. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass ihre Unterrichtserfahrung den Proband:innen wenig Anlass gab, über den potenziell kritischen Einfluss von Emotionen, Identifikation und Vorstellungskraft nachzudenken. Diese Herausforderungen scheinen nicht Teil des aktiven, bewusst zugänglichen Überzeugungsstandes der Befragten zu sein. Dass die erfahrenen Lehrkräfte kaum auf diese Einflussfaktoren eingingen, könnte auch durch die nur eingeschränkte Zugänglichkeit und Wahrnehmbarkeit von Emotionen, Vorstellungskraft und Identifikation im laufenden Unterrichtsgeschehen bedingt sein. Zudem könnte dieser Befund darauf hindeuten, dass Emotionen oder Identifikationsprozesse in der alltäglichen Unterrichtspraxis der Befragten schlichtweg selten bewusst initiiert werden und daher kaum auftreten oder wahrgenommen werden.

Der Befund, dass in der EG I und II der Präsentismus eine wichtige Rolle spielte, widerspricht Studienergebnissen von Waldis et al. In ihrem quantitativen Sample angehender Schweizer Lehrkräfte wurde der Präsentismus bei der Kommentierung einer videographierten UE zum Thema Nationalsozialismus, bei

der auch das Perspektivenverstehen eine Rolle spielte, nur vereinzelt angesprochen.[965] Dies ist umso erstaunlicher, als dass im vorliegenden Sample der Nationalsozialismus von vier Proband:innen spontan als typisches Thema angeführt wurde, bei dem Präsentismus bei Lernenden auftreten könnte. Die Differenzen könnten einerseits darauf hindeuten, dass es Studierenden schwerfällt, Präsentismus in authentischen Unterrichtssituationen in den schüler:innenseitigen Antworten zu diagnostizieren (Studie von Waldis et al.), während diese Herausforderung auf theoretischer Ebene zum aktiven Überzeugungsstand gehört (gegenwärtige Studie). Andererseits könnten die divergierenden Ergebnisse jedoch auch an der unterschiedlichen, curricularen Ausgestaltung der Education-Studiengänge in der deutschsprachigen Schweiz und Deutschland bzw. Mainz liegen.

Ergebnis 3 – Befund 2: In allen EG gab es Proband:innen, die sehr differenzierte oder weniger differenzierte Überzeugungen zu den mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Herausforderungen aufwiesen. Die sprachliche Präzision war dabei sehr unterschiedlich ausgeprägt. Vor allem in EG I wurde kaum auf geschichtsdidaktisches Vokabular zurückgegriffen.

In allen EG gab es Proband:innen, die eine Vielzahl unterschiedlicher, mit historisch-perspektivischem Lernen verbundene Herausforderungen diskutierten (SL (I), PK (II), HK (III), BC (IV)) und andere, die vereinzelt, fachunspezifische Aspekte aufgriffen (JK (I), NS (II), AS (VI)). Nur in der EG III gab es kein:e Proband:in, der/ die im Gruppenvergleich wenig fundierte, differenzierte Überzeugungen zeigte. Während die Ausprägung der Überzeugungen in EG II, III und IV stark war, die Herausforderungen als Tatsachen formuliert wurden und in EG III und IV durch entsprechende Unterrichtserfahrung fundiert wurden, nahmen die Äußerungen der Proband:innen in EG I überwiegend die Form von Vermutungen an („vielleicht“, Verwendung des Konjunktivs etc.). Zudem gingen die Befragten überwiegend beschreibend vor und verwendeten nur vereinzelt spezifisches Fachvokabular. Dies deutet darauf hin, dass die von Studierenden im 1./2. Fachsemester geäußerten Überzeugungen aufgrund fehlender praktischer und theoretischer Erfahrungswerte noch nicht zum festen Überzeugungsstand gehören. Für diese These spricht auch, dass die Proband:innen der EG I, die verhältnismäßig differenziert argumentierten, sich an einige Beispiele für Perspektivübungen aus ihrem Geschichtsunterricht erinnerten und betonten, dass ihre ehemaligen Lehrkräfte einen großen Wert darauf gelegt hätten (SL, I/1, 42.52; KS, I/1, 39.14).
In EG II fanden sich einerseits Proband:innen wie Hannes Gruber, Nicole Seifert und Bernadette Linder, die keine konkreten Überzeugungen zu den mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Herausforderungen aufwiesen, andererseits argumentierten Petra Klauser, Camilla Simons und Sarah Kross sehr differenziert und griffen auf geschichtsdidaktisches Vokabular zurück („Geschichtsbild“, „Präsentismus“, „*Historical Perspective Taking*“), um ihre Überzeugungen darzulegen. Dies bestätigt einerseits

[965] Waldis u.a., Assessing pre-service history teachers' pedagogical content knowledge with a video survey using open-ended writing assignments and standardized rating items, S. 122.

die Ergebnisse mehrerer Studien, die darauf hindeuten, dass die Überzeugungen von Lehrpersonen von deren disziplinärem historischem Wissen abhängig sind.[966] Andererseits wiesen Waldis et al. die Verwendung von fachspezifischem Vokabular bei Studierenden am Ende des Hochschulstudiums nach.[967] Auch die Unterschiede in EG II könnten auf unterschiedliche Erfahrungen der Proband:innen zurückgeführt werden. Camilla Simons, Sarah Kross und Petra Klauser gaben jeweils an, sich im Rahmen ihres (Master-)Studiums bzw. ihrer Masterarbeit mit dem Thema „Lernen mit und über historische Perspektiven" auseinandergesetzt zu haben, wovon sie im Laufe des Interviews ausführlich berichteten (z.B. CS, II/1, 3.28; PK, II/1, 1.01.39; SK, II/1, 7.03, 8.57). Nicole Seifert, Bernadette Linder und Hannes Gruber hingegen wiesen keine derartigen Erfahrungen auf, was bereits durch ihre Unkenntnis des Begriffs „historische Perspektivübernahme" zu Beginn des Interviews manifest wurde (NS, II/1, 5.48; BL, II/1, 5.04; HG, II/1, 3.31).

Ergebnis 3 – Befund 3: Einige Befragte rekurrierten vor allem auf fachunspezifische Herausforderungen.

In allen EG diskutierten Proband:innen neben den fachspezifischen, auf historisch-perspektivisches Lernen bezogenen Herausforderungen auch allgemeindidaktische/ pädagogische Herausforderungen ohne konkreten Bezug zu historisch-perspektivischem Lernen (z.B. KS, I/1, 8.08; HK, III/1, 34.42; MG, III/1, 11.30). Diese Beobachtung bestätigt Studienergebnisse von Thünemann, der bei der Erforschung der *Beliefs* erfahrener Geschichtslehrperson feststellte, wie „eng und unvermittelt Fachspezifisches und Fachunspezifisches bisweilen ineinandergreifen"[968]. Auch weitere Studien legen diese enge Verknüpfung in den Überzeugungen von angehenden und ausgebildeten Lehrkräften nahe.[969] Die Überzeugungen von Nicole Seifert (II) und Adriane Siffers (IV) waren ausschließlich fachunspezifisch und weisen jeweils auf Fallspezifika hin. Nicole Seifert blieb nicht nur auf die Frage nach den Herausforderungen, sondern im gesamten Interview in ihrer Argumentation vage und unspezifisch (NS, II/1, 4.39; 8.25; 10.56). Zudem gab sie an, dass ihr Geschichtsunterricht sehr „monoton" gewesen sei, mit viel „Tafelunterricht" (NS, II/1, 31.11). Sie erinnerte sich an keine Aufgaben zu historisch-perspektivischem Lernen aus ihrem Geschichtsunterricht (NS, II/1, 33.13). Dieser Mangel an historisch-perspektivischen Lerngelegenheiten könnte unter anderem ein Grund dafür sein, dass Seifert keine konkreten Vorstellungen und Überzeugungen zu potenziellen Herausforderungen aufwies. Siffers nahm aus pädagogischer, ent-

[966] Martell, Learning to teach history as interpretation, S. 22; Weschenfelder, Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften, S. 263.
[967] Waldis u.a., Assessing pre-service history teachers' pedagogical content knowledge with a video survey using open-ended writing assignments and standardized rating items, S. 122.
[968] Thünemann, Ganz, ganz historisch gedacht. Merkmale guten Geschichtsunterrichts aus Lehrerperspektive, S. 45.
[969] Yildirim, Entwicklung und Veränderung von Selbstkonzepten im Praxissemester, S. 93; Wilfert/Thünemann, Subjektive Theorien Geschichtsstudierender vor und nach dem Praxissemester., 212f; Schröer, Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen, S. 307.

wicklungspsychologischer Perspektive Herausforderungen beim Lernen insgesamt in den Blick, ohne einen Bezug zu historisch-perspektivischem Lernen herzustellen. Auch im weiteren Verlauf des Interviews führte sie keine weiteren spezifisch auf historisch-perspektivisches Lernen bezogenen Herausforderungen an und argumentierte wiederholte Male fachunspezifisch ohne Bezüge zu historisch-perspektivischem Lernen herzustellen. Siffers gab einerseits an, in der erweiterten Schulleitung tätig zu sein. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass in ihren Überzeugungen der pädagogischen Perspektive eine größere Relevanz zukam. Sie zitierte im weiteren Verlauf des Interviews bspw. auch die bildungswissenschaftliche Hattie-Studie (AS, IV/1, 13.12; 19.32). Andererseits wurde bereits gezeigt, dass Siffers angab, selten Unterrichtsstunden zu planen, in denen der Hauptfokus auf dem Perspektivenverstehen liegen würde, was einen Mangel an Unterrichtserfahrung mit umfangreichen, handlungsorientierten Perspektivübungen vermuten lässt (AS, IV/1, 29.28).

6.4. Rolle der Vorstellungskraft

Ergebnis 4: Angehende und ausgebildete Lehrkräfte sind sich einig, dass die Vorstellungskraft bei historisch-perspektivischem Lernen eine Rolle spielen würde. Sie zeigen unterschiedliche Vorstellungen von der Vorstellungskraft.

Wie im Kapitel 2.1.4. gezeigt wurde, wird die Frage, welche Funktion der Vorstellungskraft (im Folgenden VK)[970] bei der Auseinandersetzung mit historischen Perspektiven zukommt, in Theoriearbeiten kontrovers diskutiert. Die angehenden und ausgebildeten Lehrkräfte dieser Studie waren sich einig, dass die VK bei historisch-perspektivischem Lernen zum Tragen käme. Einige Proband:innen sprachen der VK im historisch-perspektivischen (Re-)Konstruktionsakt eine konstitutive Funktion zu, andere verstanden sie als fakultativ. In Interview 2 wurden die Proband:innen gefragt, ob sich die geplante UE zur Anregung der VK eignen würde. 20 Befragte bejahten dies, ein Befragter verneinte und drei legten sich nicht fest. Zur Begründung ihrer Positionen rekurrierten die Proband:innen vor allem auf die (Qualität der) Medien sowie die Aufgabenstellungen. In der Zusammenschau von Interview 1 und 2 stellten sich fünf Aspekte mit Blick auf die Überzeugungen zur Rolle der VK als zentral heraus, die als Gliederungspunkte des Kapitels dienen:

1. Vorstellungen von und die Überzeugungen zur Relevanz der VK
2. Aufgaben der Lehrperson
3. (Un-)geeignete methodische Arrangements
4. (Un-)geeignete Medien
5. Mit der VK verknüpfte Herausforderungen

6.4.1. Vorstellungen von und Relevanz der Vorstellungskraft

Mit Blick auf die Vorstellungen von und die Relevanz der VK beförderte die Auswertung aller betreffenden Segmente aus Interview 1 und 2 zwei Deutungstendenzen innerhalb des Samples zutage. Von einem Teil der Proband:innen wurde die VK im Sinne Rolf Schörkens Definition historischer Imagination als ein konstitutives Element jedweden historischen Lern- und Denkprozesses verstanden. Vor allem in den EG I bis III wurde die VK hingegen primär als Fähigkeit charakterisiert, sich historische Sachverhalte konkret, bildlich vorzustellen. Damit verbunden war zumeist die Auffassung, dass diese Fähigkeit nicht in allen historisch-perspektivischen Lernprozessen zum Einsatz käme, sondern insbesondere durch Lehr-Lern-Arrangements mit kreativ-fiktionalen und/ oder visuellen Anteilen oder einem hohen Grad an

[970] In den Interviews wurde der Begriff „Vorstellungskraft“ und nicht der geschichtsdidaktische Terminus „Imagination“ verwendet. Ziel war es für alle Proband:innen unabhängig vom Fortschritt im Professionalisierungsprozess gleiche Voraussetzungen zu schaffen. Die Vorstellungskraft wurde allen Proband:innen knapp als Fähigkeit definiert, sich Dinge vorzustellen, die sinnlich gerade nicht wahrnehmbar sind.

Anschaulichkeit (z.B. über personalisierende Zugänge) geschult werden könne. Die zweite Deutungstendenz überwog in den Interviews, wobei sich beide Tendenzen keineswegs ausschlossen, sondern auch als Mischformen vorlagen. In mehreren Fällen war es aufgrund knapper oder unpräziser Ausführungen seitens der Proband:innen und/ oder der Fokussierung auf spezifische, mit der VK verknüpfte Aspekte (z.B. Aufgaben der Lehrperson) nicht möglich, eine Zuordnung vorzunehmen (z.B. KS, I/1, 10.08; HG, II/1, 13.00; NS, II/1, 10.56; BL, II/2, 11.02; AS, IV/1, 9.31).

Gabriel Talla verstand die Vorstellungskraft als eine Fähigkeit, die schon in der Kindheit und Jugend ausgebildet werden würde und sprach ihr eine hohe Relevanz zu:

> „[…] Also die Möglichkeit sich da erstmal so reinzuversetzen, das- das erfordert natürlich auch irgendwo... ja, das muss irgendwo vielleicht auch trainiert werden, das sind auch vielleicht Sachen, die schon- die schon früher trainiert werden, weil eigentlich ja solche Bilder sich selber machen, das ist- sind ja auch Prozesse, die gerade beim Lesen stattfinden, beim Vorlesen, beim selbst lesen gerade von Geschichten und so weiter- dass ich mir selber vorstelle, wie das- wie das so ist. […] ja, das ist auf jeden Fall wichtig, um- um irgendwie die Denkprozesse dann auch nachvollziehen zu können. Da muss man erstmal sich vorstellen können, wie war das damals und ja." (GT, IV/1, 20.24)

Talla war wie Rolf Schörken der Auffassung, dass Imaginationen automatisch und zum Teil unbewusst vor allem durch Leseprozesse entstehen würden.[971] Bei historisch-perspektivischem Lernen würden diese helfen, die „Denkprozesse" historische Akteur:innen zu verstehen. Bettina Caspar begriff die VK nicht nur für historisch-perspektivisches Lernen als grundlegend, sondern für jedweden Denkprozess und/oder Rekonstruktionsakt im Fach Geschichte:

> „[…] die [Vorstellungskraft] spielt natürlich eine große Rolle. Man muss natürlich in der Lage sein- und auch das ist ein Problem von Geschichte insgesamt- man muss natürlich in der Lage sein, etwas so quasi vor seinem inneren Auge auferstehen zu lassen. Was man aus- aus- aus vielen kleinen Bruchstücken zusammensetzen muss, was man ja quasi auch nur verba- also hauptsächlich verbal und vielleicht mit ein paar Bildern vermittelt kriegt. Und was Bilder angeht, gerade wenn ich jetzt an die mittelalterliche Geschichte denke, die mittelalterlichen Illustrationen sind ja nun nicht so, dass sie jetzt ein besonders realistisches Bild vermitteln, sondern da gehört wirklich sehr, sehr viel Fantasie zu, um das dann eben in- ich sag mal sich visualisieren zu können. Insofern spielt das [die Vorstellungskraft] natürlich eine große Rolle. Also es erfordert Fähigkeiten, Texte zu verstehen und es erfordert Fähigkeiten, Bilder zu lesen. Und das ist beides nicht so einfach." (BC, IV/1, 13.52)

Die überwiegend schriftlichen Quellen als Arbeitsgrundlage im Geschichtsunterricht bedingten für Caspar die Notwendigkeit und hohe Relevanz von VK. Letztere war für sie eng mit analytischen Fertigkeiten verknüpft, indem sie dazu diente, Quellen zu entschlüsseln. Caspar verstand die VK als einen aktiven, bewussten Kreationsprozess seitens der Schüler:innen („vor dem inneren Auge auferstehen lassen", „sich visualisieren können"). Auch die Junglehrkraft Peter Siebert war der Auffassung, dass die VK im „Fach Geschichte" wichtig sei, „wenn wir uns Vergangenheit anschauen und dann in der Gegenwart im Prinzip rekonstruieren". Insofern war sie für ihn Grundbestandteil von historischen Denkprozessen. Anders als Caspar glaubte er jedoch, dass es „jetzt […] keiner besonderen Vorstellungskraft"

[971] Deile, Historische Imagination, S. 225; Schörken, Historische Imagination und Geschichtsdidaktik, S. 136.

bedürfe, „um vielleicht Dinge dann erschließen zu können“ (PS, III/1, 15.01). Sarah Kross leitete ihre Antwort mit der Einschränkung ein, dass sie sich „die Frage“ nach der Rolle der VK „noch nie gestellt“ habe und „aus dem Bauch heraus“ Folgendes annehmen würde:

> „[…] Ich weiß nicht, ob ich es jetzt als Vorstellungskraft und Imagination oder als irgendwie so Transferfähigkeit und- aber doch, das hängt ja auch für mich so ein bisschen zusammen. Ob man- ob man sich manche- Interpretationsfähigkeit. Aber doch ich würde schon sagen, dass es auch etwas mit Imagination hat. […] trotzdem würde ich es nicht ganz nur darauf herunterbrechen, weil es ist ja nicht so, Ich kann mich jetzt da hineinversetzen oder so, sondern es ist ja nicht, Ich kann mich heute in eine andere Person hineinversetzen. Vielleicht- ich weiß nicht, ob das jetzt auch gemeint war. Sondern ich kann ja schon anhand von bestimmten Punkten dann festmachen und das dann irgendwie verbinden.“ (SK, II/1, 20.55)

Kross assoziierte mit der VK und der Imagination spontan die Schlagworte „Transfer-“ und „Interpretationsfähigkeit“, welche sie in einen für sie nicht näher bestimmbaren Zusammenhang stellte. Ihre Ausführungen deuten trotz fehlender sprachlicher Präzision und argumentativer Stringenz darauf hin, dass sie die Vorstellungskraft verknüpft mit analytischen Fertigkeiten („anhand von bestimmten Punkten […] festmachen“) als Teil historisch-perspektivischer Lernprozesse verstand. Auch der Studierende Simon Liefers blieb in seinen Ausführungen unpräzise, seine Aussagen deuten jedoch daraufhin, dass er die VK als konstitutiv für historisch-perspektivische Lernprozesse verstand. Er sprach davon, dass die VK, „wenn man nicht einfach irgendwelche vorgefertigten Meinungen annehmen“ wolle, dabei helfen könne, sich „ein eigenes Bild“ zu machen und sich „kritisch“ mit diesen Meinungen auseinanderzusetzen (SL, I/1, 11.51). Auch in Interview 2 beschrieb er die VK als notwendige Voraussetzung bei der Rekonstruktion der Perspektive und Intention von Quellenautor:innen (SL, II/2, 23.12).

Zu den Proband:innen, die die VK vorrangig als Fähigkeit verstanden, sich historische Sachverhalte konkret bildlich vorzustellen, gehörte Sina Geuer. Sie war der Überzeugung, dass vor allem bei jüngeren Schüler:innen die Aktivierung der VK wichtig sei, wobei sie sich auf ihre persönlichen Erfahrungen aus Schulzeiten bezog:

> „Also ich denke generell, diese Vorstellungskraft ist vielleicht gerade besonders für jüngere Schülerinnen und Schüler wichtig, weil wenn ich jetzt da mal- als ich so in der fünften Klasse oder so war, was hat man denn da gemacht? Da hat man ja am Anfang irgendwie mit Steinzeit und Antike und ja, diese ganzen sehr alten, weit zurückliegenden Dinge, die besonders weit weg auch sind von jetzt und von daher von der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler. Ich denke, gerade für jüngere Kinder, die anfangen erst sich mit Geschichte auseinanderzusetzen und die da vielleicht noch nicht so das Bewusstsein für haben und noch nicht so wirklich viel Vorstellungskraft haben, diesbezüglich ist es wichtig irgendwie Bilder zu schaffen erstmal. Und wenn ich so drüber nachdenke, wird auch glaube ich einfach so in der fünften, sechsten Klasse vielleicht mehr mit Bildern gearbeitet, wenn es irgendwie um Rom oder was auch immer geht und einfach irgendwie mit Zeichnungen und keine Ahnung wie die Klamotten aussahen und solche Dinge, dass die Kinder irgendwie einfach mal einen Einblick bekommen. Und ich denke, diese- diese Fähigkeit entwickelt sich. Aber wenn ich das jetzt so auf die Oberstufe beziehe, ich denke ab einem gewissen Punkt ist es einfach- da arbeitet man selbst also, wenn ich das jetzt auf mich beziehe. In der fünften Klasse war es vielleicht etwas anderes, also da brauchte man das irgendwie eher als jüngere Schüler, jüngere Schülerin, diese- diese wirklich bildliche Vorstellung von bestimmten Dingen, wie das damals auch ausgesehen hat. Aber wenn man weiter in seiner Schullaufbahn ist, also

> ich kann es jetzt nur auf mich beziehen natürlich, dann wird einem bewusst, dass es- dass es einfach Prozesse sind und eine Dynamik, die hinter der Geschichte steckt. Und das ist jetzt natürlich schön ist zu wissen, wie die Häuser damals ausgesehen haben oder so. Aber dass die Prozesse und damit die Dynamik ja letztendlich das Entscheidende ist." (SG, I/1, 16.59)

Geuer vermischte in Teilen Vorstellungen und Vorstellungskraft. Sie empfand es als wichtig, in den Anfangsklassen im Geschichtsunterricht durch den Einsatz visueller Medien Vorstellungen bei den Lernenden anzuregen, weil bei Letzteren vor allem in Hinblick auf die Vor- und Frühgeschichte sowie die Antike kaum Präkonzepte vorhanden wären. Dabei ging es ihr nicht primär um die kritisch-analytische Auseinandersetzung mit diesen Bildquellen, sondern um die Übernahme der dargebotenen Vorstellungen durch die Lernenden. Darüber hinaus schien sie die Anschaulichkeit der Lerngegenstände für jüngere Lernende auch aus entwicklungspsychologischen Erwägungen heraus für angemessen zu halten („da brauchte man […] diese wirklich bildliche Vorstellung", „diese Fähigkeit entwickelt sich"). In der Oberstufe war die konkret-bildliche VK für Geuer redundant, denn da gehe es um Abstrakta wie die „Prozesse" und „Dynamik […] hinter der Geschichte", die für Geuer den eigentlichen Kern der Geschichte ausmachen würden („letztendlich das Entscheidende"). Diese Vorstellungen von der VK und Überzeugungen zu deren Relevanz bestätigten sich im Fall Geuer in Interview 2. Sie war der Auffassung, dass durch die Podiumsdiskussion die VK der Lernenden angeregt werden würde, was sie für einen „Leistungskurs" als „nicht so notwendig" erachtete, weil bei älteren Schüler:innen „generell ein größeres Verständnis" herrschen würde (SG, I/2, 55.24). Für Simons war die VK ein Vorteil, das Nichtvorhandensein jedoch auch kein Nachteil, weshalb sie ihr keine sehr hohe Relevanz zusprach:

> „[…] wahrscheinlich fällt es einem leichter, wenn man sich irgendwie Sachen besser vorstellen kann, dass man sich dann auch eher in andere Leute hineinversetzen kann. Aber also ich glaube, dass man trotzdem auch historisch Perspektiven verstehen kann, wenn man jetzt nicht unbedingt sich das alles en Detail irgendwie im Kopf ausmalen kann. Dann kann man ja trotzdem, auch wenn man einen Text liest oder so, trotzdem Perspektiven auch nachvollziehen. Ja, also ich glaube schon, dass es eine Rolle spielt. Aber ich würde jetzt nicht sagen, irgendwie eine extrem übergeordnete Rolle." (CS, II/1, 12.08)

Insbesondere bei der Lektüre von Texten, die auch ein Perspektivenverstehen bedingen könnte, war für Simons offenbar keine VK vonnöten. Ähnliche Überzeugungen zeigte Petra Klauser. Sie äußerte, dass die VK „schon eine Rolle spielt, aber […] das hält jetzt jemanden, der von sich sagt, Ja ne, ich bin jetzt nicht so kreativ, nicht davon ab […]" historische Perspektiven zu verstehen (PK, II/1, 23.11). Die VK der Lernenden müsse vor allem durch exemplarisch angelegte Lehr-Lern-Arrangements aktiviert werden (PK, II/1, 23.11; SG, I/1, 24.32). Anders als Simons war sie davon überzeugt, dass schriftliche Medien das Potenzial besäßen, Vorstellungen hervorzurufen, was sie als „Kino im Kopf" bezeichnete (PK, II/2, 1.04.29).

Wie anhand einiger Zitate bereits deutlich wurde, waren einige Proband:innen der Überzeugung, dass die VK Produkt von Erfahrungen und Prägungen der Kindheit und Jugend sei (z.B. KT, I/1, 11.40; BL, II/1,

11.02; HK, III/1, 40.58; GT, IV/1, 20.24). Andere Befragte jedoch sahen sie primär als Prädisposition (z.B. BV, I/1, 15.21; HG, II/1, 13.00; HL, III/1, 15.08; VK, IV/1, 12.26), wie bspw. Berit Voss:

> „[…] Ich meine, wenn jetzt jemand sich total gut in andere hineinversetzen kann oder sich vorstellen kann, wie schlimm damals eine Situation war oder wie toll […], dann wenn jetzt jemand gar kein Talent oder gar keine, weiß nicht wie man es nennt, Fähigkeit dafür hat, dann wird es natürlich auch einem schwer fallen, sich vorzustellen, wie es den Leuten damals ging. Ist ja ganz klar eigentlich." (BV, I/1, 15.21)

Auch Hannes Gruber war der Auffassung, dass „natürlich […] nicht jeder affin" für kreative, die Vorstellungskraft anregende Aufgaben sei (HG, II/1, 13.00) und Sarah Kross meinte, dass „es manchen Personen vielleicht leichter" fallen würde „als Anderen" (SK, II/1, 20.55). Demgegenüber legten Lehrkräfte wie Samuel Ries und Hans Kleich den Fokus überwiegend auf die Prägung des Vorstellungsvermögens in der Kindheit und Jugend:

> „[…] Die Vorstellungskraft ist ja schon lange ausgeprägt, bevor die Kinder überhaupt erstmals mit Geschichtsunterricht an der Schule in Berührung kommen, ja. Haben ja schon viele, viele Erfahrungen gemacht, durch Lektüre, durch Mittelaltermärkte, durch Museen. […]." (SR, IV/1, 11.43)

> „[…] Also z.B. wenn man jetzt nimmt einen- ein Kind, was sehr viel liest, hat einfach eine andere Vorstellungskraft, als ein Kind, was halt gar nicht liest oder keine Filme guckt oder nehmen wir jetzt einfach mal ganz grundsätzlich literarische Rezeption oder filmische Rezeption. Wenn da gar nichts da ist, dann ist häufig der Horizont halt, sag ich mal, begrenzter […]. […] ohne Imagination ist Perspektivübernahme in meinen Augen nicht möglich, weil eine gewisse Vorstellungskraft davon wie eine Person gelebt hat und welche Faktoren sie beeinflusst haben, muss einfach vorausgesetzt werden. Und ich denke, dass das irgendwo intrinsisch auch irgendwie immer irgendwo mit mir drin schlummert. Man muss es halt einfach nur anregen und man muss manchmal halt auch Hilfestellung […] in der Differenzierung geben, um sag ich mal, die, die halt weniger Vorstellungskraft haben, anzuregen. […]" (HK, III/1, 40.58)

Während Ries die Einflüsse des Lesens oder außerschulischer Lernorte auf die VK und die Präkonzepte in den Blick nahm, thematisierte Kleich die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden im schulischen Kontext, die eine Differenzierung durch die Lehrkraft notwendig machen würden. Kleich schien der Überzeugung zu sein, dass alle Lernenden prinzipiell VK besäßen („intrinsisch auch irgendwie immer irgendwo mit mir drin schlummert"). Durch unterschiedliche Erfahrungen in der Kindheit, wäre sie jedoch nicht bei allen gleichermaßen ausgeprägt.

6.4.2. Aufgaben der Lehrperson

10 Proband:innen vor allem aus den EG II und III waren der Überzeugung, dass die Anregung der VK oder die Differenzierung nach Lerngruppen und Schüler:innen, Aufgabe der Lehrperson sei. Bei einigen lag der Hauptfokus auf diesem Aspekt (z.B. BL, II/1, 11.02; HG, II/1, 13.00; HL, III/1, 15.08; AS, IV/1, 9.31). Bernadette Linder sah es als Möglich- und Notwendigkeit an, die VK der Lernenden zu fördern, wobei die Lehrkraft die Lerngruppenpassung berücksichtigen und akzeptieren müsse, dass nicht alle Schüler:innen diese immer aufbauen könnten:

> „I: Und welche Rolle spielt Ihrer Meinung nach die Vorstellungskraft bei dieser Auseinandersetzung mit historischen Perspektiven?
> BL: Eine ganz starke. Ich würde auch sagen, dass man das trainieren kann und gerade als Lehrperson auch darauf achten sollte, dass es eine Übungssache ist und das auch an das Leistungsniveau der Schülerinnen anzupassen. Ja, und dass man auch mal nicht böse sein soll, wenn es nicht direkt funktioniert, ja.“ (BL, II/1, 11.02)

Claudia Kunter legte den Fokus darauf, dass auch innerhalb der Lerngruppe differenziert werden müsste. Sie meinte, dass „dieses Vorstellungsvermögen […] ja auch nur begrenzt möglich“ sei, und „gerade die Schwächeren“ besonders gefördert werden müssten (CK, III/1, 13.11). Sebastian Claasen betonte vorerst, dass die VK „auf jeden Fall“ notwendig wäre, um Quelleninhalte zu „verstehen“, was er als „graduelle Perspektivübernahme“ bezeichnete. Daraufhin ging er ausführlich auf das Lehrer:innenhandeln ein:

> „[…] wenn man sich die historische Situationen nicht vorstellen kann, weil sie nicht der Vorstellungskraft der Schüler altersangemessen vermittelt wurde, dann- dann wird da nichts passieren. Also wenn ich in der Klasse 7 oder 8, die- nicht an konkreten, anschaulichen Beispielen was mache, wie jetzt bspw. auch die Lebenswelt von Bauern oder von Adligen oder was weiß ich im Kloster ausgesehen hat, […] wenn ich da die Vorstellungskraft nicht anspreche, auch nicht auf einer Ebene von bildlicher Vorstellung, dann tut sich da nichts. Dann bleiben das irgendwelche Worthülsen und Texthülsen und das ist für die Schüler langweilig. Da kommt nichts zustande.“ (SC, IV/1, 16.57)

Wie weitere Proband:innen auch differenzierte Claasen vor allem nach dem Alter der Lernenden (SG, I/1, 16.59; JK, I/1, 16.11; HL, III/1, 15.08). Er war der Auffassung, dass ohne eine Veranschaulichung, jüngere Schüler:innen die historischen Umstände nicht begreifen könnten („irgendwelche Worthülsen und Texthülsen“), was sich negativ auf die Lernmotivation auswirken („langweilig“) und historisches Lernen verhindern könnte.

6.4.3. Methodische Arrangements

Nur vereinzelt nahmen die Proband:innen in Interview 1 methodische Arrangements in den Blick, die sie im Zusammenhang mit dem Thema der VK für relevant erachteten. Hubertus Lapp sah vor allem für jüngere Lernende „Rollenspiele“ und kreative Schreibaufgaben als geeignet an. Sie stellten für ihn eine Möglichkeit dar, den Schüler:innen das „abstrakt[e] […] Gerüst von Geschichte“ verständlich zu machen:

> „[…] Also ich meine gerade in den- in den siebten Klassen arbeitet man ja schon mehr mit Rollenspielen und, Überlegt euch oder Schreibt einen Brief, indem ihr jetzt aus der Sicht nicht des Fürsten schreibt, sondern des Bauern oder des Fabrikanten. Wie würdet ihr darauf reagieren? Oder wie würde einen Treueeid geleistet werden im Mittelalter? Sodass es schon wichtig ist und eigentlich auch gerade diese Kreativität genutzt werden sollte. […]“ (HL, III/1, 15.08)

Vor allem die Kommentierung der UE in Interview 2 zeigte, dass mehrere Proband:innen Lapps Überzeugung im Hinblick auf simulative Unterrichtsmethoden teilten. Auf die Frage, ob die Vorstellungskraft der Lernenden durch die UE angeregt werden würde, gingen 11 Proband:innen auf die Podiumsdiskussion ein, während die Aufgabenstellung der EA 1 nur bei zwei Proband:innen Erwähnung fand (KS, I/2,

30.02; PS, III/2, 31.03). In den EG I und II waren sich 11 von 12 Studierenden einig, dass die Vorstellungskraft durch die geplante UE aktiviert werden würde, drei aus jeder Gruppe nahmen dabei vor allem die Simulation der Gerichtsverhandlung in EA 2 in den Blick. Sina Geuer erklärte, dass die Lernenden sich in die Rolle der historischen Akteur:innen „reindenken" müssten, wobei „ja schon explizit die Vorstellungskraft benutzt" werden würde (SG, I/2, 54.27). Diese Überzeugung teilte Karl Tecker:

> „[…] Dadurch, dass man sich mit den Personen befasst, sich mit denen identifiziert, deren Haltung übernimmt, muss man sich ja auch vorstellen, wie diese Person zu sein und auch durch diese Diskussionen, da kommen dann auch nochmal wahrscheinlich Emotionen mit dazu und dadurch stellt man sich das wahrscheinlich nochmal stärker vor, weil man dann seine Position nochmal gegen die Position von jemand anderem verteidigen muss. Dadurch muss man sich das ja auch noch mehr vorstellen, derjenige zu sein." (KT, I/2, 24.26)

Für Tecker fielen neben der Rollenübernahme auch das Diskussionsformat und die dadurch aktivierten Emotionen ins Gewicht. Auch bei den Junglehrkräfte bezogen sich die Überzeugungen vor allem auf die Gruppendiskussion in der EA 2 (n=5). Peter Siebert sah die VK durch beide EA angeregt. Aber wirklich „vorstellen, wie es in der Zeit war oder sich vorzustellen, wie man es in der Zeit hätte bewerten können", wäre seiner Auffassung nach prinzipiell „schwierig", „weil wir […] in unserer Zeit leben", „diesen Standpunkt […] einnehmen" und daher „unsere heutigen Maßstäbe zur Bewertung ansetzen" würden (PS, III/2, 31.03). Monika Gerbers hingegen glaubte, dass ein Urteil in der Zeit möglich wäre:

> „Also ja, auf jeden Fall [wird die Vorstellungskraft angesprochen], in dem Moment, wo sie sich in diese Gruppen begeben müssen für die Fishbowl, dass sie sich da einfach vorstellen müssen, in dieser Zeit zu leben, in dieser Zeit zu denken und dann ja auch tatsächlich dieses Ereignis, ich sag mal irgendwie mitbekommen zu haben. Also sie bewerten das ja nicht aus heutiger Perspektive, sondern irgendwie aus der Zeit heraus. Das heißt, sie müssen sich ja schon mit ihrer Vorstellungskraft in diese Zeit begeben. Und das spielt auf jeden Fall eine große Rolle. […]" (MG, III/2, 24.29)

6.4.4. Medien

Sowohl in Interview 1 als auch 2 gingen jeweils 10 Proband:innen auf unterschiedliche Medien ein, die sich zur Aktivierung der VK gut oder weniger gut eignen würden. Es wurden vorrangig (audio-)visuelle und schriftliche Medien diskutiert. In Interview 1 nahmen vor allem die Studierenden zu Beginn des Hochschulstudiums (audio-)visuelle Medien in den Blick. Karl Tecker erklärte, dass diese dabei helfen würden, sich die historischen Lerngegenstände „visuell vor[zu]stellen":

> „[…] Also z.B., wenn man sich was zeitgenössische- genössisches anschaut und man soll sich in jemanden aus der Weimarer Republik z.B. hineinversetzen, dann hilft das finde ich ungemein, wenn man da ein bisschen Videomaterial dazu hat, damit man die Person auch mal sieht. […]" (KT, I/1, 6.58)

Weitere Studierende der EG I plädierten für den Einsatz von Geschichtsdokumentationen. Simon Liefers war ähnlich wie Tecker der Auffassung, dass wenn man „eine Doku", also „bildliche Sachen" habe, man sich „ein besseres Bild machen" könnte. Texte beschrieb er als „relativ einseitig" (SL, I/1, 7.49). Demgemäß empfand er in Interview 2 neben der Diskussion in EA 2 auch die Bildquellen zur Anregung der VK

als geeignet (SL, I/2, 23.12). Berit Voss setzte Dokumentationen und visuelle Medien gleich und sprach sich für deren Einsatz im Geschichtsunterricht aus, weil diese zu Vorstellungen von der Vergangenheit inspirieren würden:

> „Also wir hatten- gerade in Geschichte ist es- da eignet es sich immer mit- meistens irgendwelche kurzen Dokus oder so zu zeigen und auch Bilder, das ist eigentlich dasselbe, wo man dann halt mehr so wirklich ein Bild davon bekommt, wie es damals ausgesehen hat. Weil wenn man nur von etwas liest und man stellt sich das selbst vor, weil ja wir heute in einer ganz anderen Welt leben, kann man sich das wahrscheinlich nie so vorstellen, wie es dann ist, wenn man das irgendwie dann wirklich vor Augen geführt bekommt." (BV, I/1, 25.18)

Konsistent mit diesen Überzeugungen hob sie in Interview 2 vor allem die für den Einstieg vorgesehene Collage positiv hervor. Insbesondere die „Bilder unten" auf der Illustration würden die VK anregen, weil Schüler:innen sich dadurch „so ein bisschen was vom Geschehen […] vorstellen" könnten:

> „[…] Ich denke, das hilft dann immer und gerade wenn man sich so eine Illustration anguckt und einfach nur so ein bisschen Brainstorming macht, was einem dazu einfällt und was man auf dem Bild so sieht, dann passiert es auch immer automatisch, dass man sich vorstellt, Okay, wie ist das damals abgelaufen? Und gerade so Bilder legen das dann ja immer irgendwo an, dass man anfängt, sich darüber Gedanken zu machen. Aber ich finde, dass da auch so eine Illustration oder so Videos, das kommt ja auf dasselbe raus, finde ich dann auch wieder wichtig, weil wenn man nur so ein Text liest, das sind dann wieder so trockene Infos, wo man sich einfach nicht viel dabei denken muss, sondern man liest es, man hat diese Info, ich weiß das und das und fertig und bearbeite die Aufgabe da. […]" (BV, I/2, 34.39)

Das Betrachten von Bildern würde automatisch Imaginationen auslösen und zum Nachdenken anregen, während bei schriftlichen Medien kein erhöhter kognitiver Aufwand notwendig sei. Demgegenüber äußerte sich die Lehrkraft Gabriel Talla kritisch gegenüber dem Einfluss des „Visuellen". „In einer Welt […], in der es zu jedem Thema irgendwie ein Youtube-Video" gäbe, müssten sich Schüler:innen nicht mehr „selber ein Bild" von historischen Gegenständen machen, denn sie könnten es ja „anschauen" (GT, IV/1, 20.24). Talla verstand die VK durch die Omnipräsenz des „Visuellen" geschmälert bzw. gefährdet.

Wie weiter oben bereits deutlich wurde, betonten Talla und weitere Lehrkräfte seiner EG, die Relevanz des Lesens für die Ausbildung der VK (SR, IV/1, 11.43; GT, IV/1, 20.24; HS, IV/1, 42.36; HK, III/1, 40.58). In Interview 2 kommentierten die Lehrkräfte mit über 10 Jahren Berufserfahrung vor allem die Materialien der UE, bewerteten jedoch nicht nur die schriftlichen Medien (Info-Text, Quellenmaterial M4) als geeignet. Samuel Ries bspw. war der Auffassung, dass die VK durch die UE kaum und wenn dann nur über das Video M5 aktiviert werden würde (SR, IV/1, 18.00). Für Valerian Krieger war die Kombination unterschiedlicher Quellengattungen („Text", „Abbildung", „Münzen", „Video") sinnvoll, durch die „jeder Lernertyp irgendwo angesprochen" werden würde (VK, IV/2, 30.35). Bettina Caspar war der Überzeugung, dass durch die „Materialien" ein „relativ lebendiges Bild" gezeichnet werden würde und ging dann auf den Info-Text M1 sowie die Illustration M2 ein:

> „[…] Zum einen wird er- ist der- ist der darstellende Text so, dass da wirklich viel Details über Paul Bogle genannt werden, sodass man doch ein relativ rundes Bild von ihm kriegt. Ja wobei. Natürlich ist es in dem kurzen Text- ist auch da- wahrscheinlich gibt es vermutlich- ich

> kenne das- ich kenne jetzt die Person nicht, aber ich vermute mal, auch in seinem Leben gibt es noch Nuancen, die da jetzt nicht auftauchen. Aber es wird ein lebendiges Bild von ihm dargestellt. Man kann sich diese Person vorstellen. Dieses- diese Collage regt natürlich dadurch, dass sie eben so viele Schlagworte setzt, auch dazu an sich Dinge vorzustellen und sich zu überlegen, wie haben die wohl geredet? Wie haben die wohl gewirkt? Was ist in diesem Haus passiert? Was haben die Menschen gedacht, die da diese Feldarbeit vollführen? Und so weiter und so fort. […]" (BC, IV/2, 29.30)

Caspar bewertete sowohl den Info-Text wegen der vielen „Details" und „lebendigen" Darstellung als auch die Collage im Hinblick auf die Aktivierung von VK als positiv. Diese Einschätzung des Info-Textes teilte die Studentin Sarah Kross:

> „Ich glaube, die [Vorstellungskraft] wird eigentlich schon relativ stark aktiviert dahingehend der- dieser Einführungstext mit den vielen Bewertenden- das hat zur Folge meiner Meinung nach, dass man sich dieses eine schon gut vorstellen kann. Also wenn ich nicht nur Fakten habe, sondern sage, Ja und dann waren sie wütend und dann waren sie empört und dann wurde der hingerichtet. Dann... […] wenn ich eine Bewertung drin hab, dann kann ich es mir vielleicht auch nochmal einfacher vorstellen. Je mehr Ausschmückendes sag ich mal […]" (SK, II/2, 43.06-43.37)

Neben der detaillierten Darstellung spielten für Kross auch die Wertungen und der Detaillreichtum der Darstellung eine wichtige Rolle.

6.4.5. Vorstellungskraft zwischen Fiktionalität und Faktizität

Insbesondere die Lehrkräfte beschäftigte im Hinblick auf die VK das Spannungsverhältnis zwischen Faktizität und Fiktionalität. Nur ein Studierender der EG 1 warnte in Interview 1 davor, dass es beim Einsatz von VK nicht „in diesen Prozess kommen" dürfe, „dass man sich so ein Bild- so ein künstliches Bild" zusammenreime, das „vielleicht gar nicht so" stimme (SL, I/1, 11.51). Für die Junglehrkraft Monika Gerbers stand außer Frage, dass die VK „ein wichtiger Faktor" sei, weil die Personen in der Vergangenheit „nicht mehr befrag[t]" werden könnten. Daher wäre bei historisch-perspektivischem Lernen immer „eine Art von Kreativität" notwendig. Sie lenkte jedoch ein, dass „je nach Alter oder Charakter", „die Kreativität auch sehr, sehr weit gehen" könne, weshalb die Lehrkraft dafür sorgen müsse, dass „es auch im realistischen Bereich" bleibe, „was die Historie" angehe (MG, III/1, 12.59). Auch in Interview 2 thematisierte Gerbers die Gratwanderung zwischen Fiktionalität und Faktizität. Insbesondere bei der Fishbowl-Diskussion müsse man mit Blick auf die VK „aufpassen, dass es nicht zu fiktional" werde. Gerbers befürchtete, dass die Diskussion einen „Roman-Aspekt" bekommen könnte (MG, III/2, 24.29). Das, was Gerbers wohl als „Roman-Aspekt" bezeichnete, diskutierte Henrike Sauer in Interview 1 im Zusammenhang mit historischen Romanen. Sie war der Überzeugung, dass zum Hineinversetzen in historische Akteur:innen „Fantasie" und „Empathie" notwendig wären. Sie berichtete von ihrer Unterrichtspraxis, in der sie „ganz viel über Literatur, über- über das Fiktive" arbeiten würde, „was natürlich schwierig" wäre, wenn man bspw. mit Romanen von Ken Follett arbeiten würde:

> „Also Ken Follett ist für mich ein gutes Beispiel, weil das liest sich ja unheimlich gut und man lernt auch wahnsinnig viel. Aber es ist natürlich auch eine Grenzüberschreitung. Wenn Fiktives mit- also wenn Fiktives als historische Wirklichkeit dargestellt wird, wie er das macht. Mit solchen Sachen beschäftigen- das heißt ein guter Zugang auch zu den Perspektiven, denke ich, kann man über Literatur erreichen. […] ich lese immer historische Romane nebenher und fange dann oft an, nochmal zu recherchieren. Wenn mir dann Sachen auffallen, wie ist das denn wirklich gewesen? Und das ist immer- weil über dieses Persönliche also in guten- es gibt wahnsinnig viele gute historische Romane. […]“ (HS, IV/1, 42.36)

Vor allem autobiographische Romane mit fiktiven Elementen würden „dieses Persönliche“ transportieren, wie Sauer im Folgenden ausführte. Sie problematisierte jedoch auch die Vermischung von Fiktionalität und „historischer Wirklichkeit“, der sie durch eigene Recherchen im Anschluss an die Lektüre begegnen würde. Valerian Krieger betonte in Interview 1 die Relevanz der VK und fügte dann einschränkend hinzu, dass die Lehrkraft „aufpassen“ müsse, „dass man jetzt nicht irgendwie in Richtung Fantasy abdriftet“ und sich da „irgendwie zu sehr rein[…]steigert“. „Wissen“ dürfe nicht durch „Meinung“ oder „Kreativität“ ersetzt werden, sondern „das Ganze“ müsse „doch irgendwie […] fachlich gesichert“ sein (VK, IV/1, 12.26).

Im Hinblick auf kreativ-fiktionale Schreibaufträge waren sich die Proband:innen uneins. Vier Befragte der EG II bis IV sahen das Verfassen fiktiver Tagebucheinträge, eines fiktiven Briefes oder eines Dialogs zwischen zwei historischen Persönlichkeiten ohne Einschränkungen als sinnvoll an (CS, II/1, 27.32; HL, III/1, 27.41; HS, IV/1, 33.43; GT, IV/1, 38.11). Demgegenüber zeigten sich vor allem Peter Siebert, Monika Gerbers und Samuel Ries (teilweise) kritisch. Wie weiter oben bereits beschrieben, lehnte Gerbers die Personalisierung, also die Auseinandersetzung mit großen historischen Persönlichkeiten, angesichts des Risikos fehlender empirischer Triftigkeit ab. Demgegenüber empfand sie es als legitim, die Perspektive eines Bauern im Mittelalter einzunehmen (Personalisierung), da es für den Schüler dann „auf so einer anonymen Ebene“ bleiben würde (MG, III/1, 29.51). Ries hingegen kritisierte die „abstruse[n] Arbeitsaufträge“, in denen Schüler:innen „die Perspektive eines erwachsenen Bauern im Hochmittelalter einnehmen“ sollten. Er war der Auffassung, dass diese hierzu nicht in der Lage seien, weil „sie viel zu weit entfernt“ seien (SR, IV/1, 6.24). Dem stimmte auch Siebert zu:

> „Also es gibt ja diese klassischen Aufgabentypen, sag ich jetzt mal, Versetze dich in Person XY und schreibe aus, dessen Perspektive. Vorsicht, würde ich da sagen, also das ist sehr, sehr mit Vorsicht zu genießen, deswegen mach ich das auch nur sehr ungern oder mache es nur, wenn ich tatsächlich sehr, sehr viel Sachwissen oder Sachwissen vorgeleistet hab mit den Schülern. Denn solche Dinge sind sehr, sehr schnell sehr häufig konstruiert und man merkt auch schon beim Erstellen- im [Referendariat] hat man das mal ganz gerne gemacht so am Anfang. Schreibe einen Brief aus Sicht eines Bauern- keine Ahnung- Französische Revolution irgendwo so ein Klassiker und hat dann aber gemerkt, es ist eigentlich völlig konstruiert und den- der Schüler, die Schülerin kann sich eigentlich gar nicht in die Person reinversetzen ohne extrem viel Hintergrundwissen, Sachwissen, extrem viel über Perspektivität auch schon mal zu wissen. Von daher finde ich, wird das sehr, sehr häufig mehr oder weniger gemacht, ohne es groß zu hinterfragen und das ist auch in Schulbüchern leider der Fall, also ist fast jede Aufgabe so eine Schreibaufgabe, sag ich jetzt mal, wo es darum geht, eine Perspektive einzunehmen. Kann man eigentlich in die Tonne kloppen, weil eben ohne-

> ohne- entweder sind sie zu unspezifisch oder nicht genau genug oder es fehlt einfach das Hintergrundwissen, dass die Schüler das dann auch leisten können. […]“ (PS, III/1, 7.25)

Für Siebert war vor allem das Sachwissen und das Wissen über Perspektivität eine wichtige Voraussetzung, da andernfalls die Perspektiven in fiktiven Lernprodukten völlig „ausgedacht“ sein könnten. Er bemängelte den unreflektierten Umgang mit Aufgabenstellungen dieser Art und die Unzulänglichkeit von Schulbüchern in diesem Zusammenhang.

Wo jeweils die Grenzen der Kreativität bzw. Fantasie wären, bewerteten die Proband:innen unterschiedlich. Petra Klauser, die in Interview 2 das Risiko ahistorischer Schlussfolgerungen in der UE sah, insistierte vor allem auf die Notwendigkeit einer „Quellendiversität“, die ihr in der geplanten UE jedoch fehlte:

> „Dann würde ich sagen ist die Vorstellungskraft natürlich schon gegeben durch- dadurch, dass ich mit Quellen arbeite, wenn auch nur sehr beschränkt und sehr ausgewählt, was man hinterfragen kann. Aber allein aufgrund des Lesens entwickelt man ja schon eine Vorstellung von der Person, die man dann auch vertritt in der Fishbowl. Also wird die Vorstellungskraft schon angeregt. Ist nur die Frage, ob diese Vorstellungen, die da erzeugt wird- also man weiß natürlich nie, was für eine Vorstellung erzeugt wird, da kann man noch so viele Quellen nennen, aber ob die sinnvoll ist, ob man die so- also ob es sinnvoll ist, so eine Vorstellung zu konstruieren oder ob man sagen müsste, Nee, dafür müsste ich irgendwie ein Konvolut erstellen mit nochmal mehr Möglichkeiten, sich mit der Person zu identifizieren, sich die vorstellen zu können und dann vielleicht auch auf eine Emotionalisierung zu kommen, wenn man das denn wollte. […] so der Ansatz der Quellenvielfalt, gerade wenn es um Perspektivierung geht, da würde ich dann doch sagen, da muss vielleicht noch ein bisschen mehr kommen. Oder es muss zumindest diskutiert werden, inwiefern die Quelle wirklich repräsentativ ist und die Meinung auch breit und weit irgendwie darstellt. Ja.“ (PK, II/2, 1.07.10)

Klauser reflektierte darüber, dass beim Lesen automatisch „Vorstellungen“ entstehen würde, hinterfragte dann jedoch kritisch die Triftigkeit der Vorstellungen, die durch das in der UE zur Verfügung gestellte Material bei Lernenden entstehen könnten. Sie stellte deren Plausibilität infrage und befürchtete, dass die Vorstellungen „in eine völlig falsche Richtung abdriften“ könnten (PK, II/2, 1.05.48). Ihr Lösungsvorschlag war das Anbieten eines umfangreicheren Quellenkonvoluts.

Auch Proband:innen der EG III beschäftigte die Frage, inwiefern das zur Verfügung gestellte Material (triftige) Vorstellungen inspirieren könnte. Anders als Klauser bemängelte Hans Kleich, dass in der UE durch die vielen „Fakten“ zu wenige „Lücken“ gelassen worden wären, die die Schüler:innen mithilfe ihrer VK füllen müssten. Er dachte darüber nach, „bewusst“ ein „paar mehr Lücken“ zu lassen, erkannte darin jedoch sogleich die „Gefahr“, dass dies auf „Kosten von historischer Wahrheit“ gehen könne (HK, III/2, 42.06). Hubertus Lapp war der Meinung, dass die Quellen, die in der EA 2 für die Begründung der eigenen Perspektive angeboten werden würden, „eine Basis“ an Wissen für die Argumentation in der Diskussion böten. Damit müssten Schüler:innen dann aber „weiterarbeiten und überlegen, Okay, es sind ja nicht nur alle Argumente, die dort genannt werden, sondern es gibt noch viel mehr wahrscheinlich“:

> „[…] Und da wird halt ja auch erwartet, Okay, wenn ich jetzt an deren Stelle wäre, was- wie würde ich die denn noch verteidigen? Wofür stehe ich denn noch? Und wo fühle ich mich

> denn noch ungerecht behandelt? Da kann man wieder auf den Info-Text irgendwie zurückgreifen. Also ist da eine Verknüpfung zwischen dem Wissen, was gegeben wurde, was ich jetzt in einer Unterrichtsstunde bisher bekommen habe, mit dem auch, was ich mir jetzt noch vorstellen muss, was ich da ergänzen muss. Und da sind, denke ich die Schüler auf jeden Fall bei einer Diskussion, weil man auch spontan auf das Gegenüber eingehen muss, wenn man da jetzt- da nicht gerade die- die Gerichtsverhandlungen oder die Diskussion verlieren möchte, muss man spontan ja auch auf den Gegenüber eingehen. Da denke ich schon, ist eine hohe Vorstellungskraft vonnöten." (HL, III/2, 45.55)

Lapp fand es wichtig und richtig, dass Schüler:innen potenziell über die in den Quellen M4 zur Verfügung gestellten Argumente hinausdenken würden. Seiner Meinung nach müssten Schüler:innen hierfür auf die in der UE zur Verfügung gestellten Materialien zurückgreifen. Im Hinblick auf die Podiumsdiskussion problematisierte er, dass die Diskursivität des Formats das spontan-kreative Ergänzen weiterer Argumente zur logischen Konsequenz hätte. Inwiefern dadurch die historische Faktizität zur Disposition stehen könnte, beschäftigte Sebastian Claasen. Er fragte sich, inwiefern die „Bilder, die dann durch diese Diskussion erzeugt werden, in Übereinstimmung zu bringen" seien, „mit dem, was jetzt als Ergebnis historischen Lernens sinnvoll" sei. Ganz anders als für Kleich war ihm die UE zu „ergebnisoffen" gestaltet und würde zu viel Spielraum für Fiktionalität lassen (SC, III/2, 36.59).

Demgegenüber gab es eine Reihe von Proband:innen, die das Thema der Ambivalenz zwischen Faktizität und Fiktionalität streiften, jedoch nicht problematisierten. Claudia Kunter betonte in Interview 2, dass die Schüler:innen in der UE, um ihre Position in der Podiumsdiskussion argumentativ vertreten zu können, „über die Quelle noch hinausdenken" müssten und bewertete dies auf Rückfrage uneingeschränkt positiv (CK, III/2, 25.29). Diese Überzeugung zeigte auch Nicole Seifert:

> „[…] wenn man sich da jetzt reinversetzen soll und argumentieren soll und sich dann vielleicht auch noch natürlich eigene Argumente überlegt und versucht das irgendwie sich sehr gut halt in diese Person reinzuversetzen und deswegen dann auch vielleicht auch was erfindet […], wird es auf jeden Fall sehr gut gefördert." (NS, II/2, 23.18)

Für Seifert war es in Ordnung, dass Schüler:innen über die in den Quellen angebotenen Argumente hinaus, weitere „erfinden" könnten, um ihre Position zu untermauern. Karl Tecker wiederum verstand das imaginative Ergänzen fehlender Hintergrundinformationen zu historischen Akteur:innen als legitim:

> „Also […] wenn man eine historische Perspektive einnimmt, dann hat man ja nicht alle Informationen, sag ich jetzt mal, direkt gegeben, was- was die Person ausmacht. Und da ist es ja auch wichtig, so ein bisschen was zu inferieren. Und je mehr Fantasie man hat, desto leichter fällt einem das, glaube ich auch." (KT, I/1, 12.44)

Alle drei Proband:innen erwähnten nicht, ob es Grenzen des „Darüberhinausdenkens", „Erfindens" bzw. „Inferierens" gäbe.

6.4.6. EG im Vergleich

Ergebnis 4 – Befund 1: Angehende und ausgebildete Lehrkräfte unterschiedlicher EG verwenden neben dem Begriff Vorstellungskraft weitere Begriffe des Wortfeldes (z.B. Imagination, Fantasie und Kreativität). Dabei werden diese größtenteils synonym verwendet und es wird kaum eine definitorische Abgrenzung vorgenommen.

Die Begriffe Vorstellungskraft, Imagination, Fantasie und Kreativität liegen im alltäglichen Sprachgebrauch nah beieinander und werden teilweise synonym verwendet, was ein Blick auf die Lemmata im Online Duden bestätigt. Die Fantasie wird dort einerseits als Fähigkeit definiert, „Gedächtnisinhalte zu neuen Vorstellungen zu verknüpfen" oder „sich etwas in Gedanken auszumalen".[972] Die Imagination wiederum wird als „bildhaftes Denken"[973] beschrieben und die Vorstellungskraft als „Fähigkeit, sich etwas (auf sehr fantasievolle Weise) vorstellen zu können"[974]. Laut Duden online können diese Begriffe als Synonyme voneinander verstanden werden. In unterschiedlichen Fachkontexten nehmen die Begrifflichkeiten wiederum spezifische Bedeutungsinhalte an, wie sie im Kapitel 2.1.4.3. für den Bereich der Geschichtsdidaktik nachvollzogen wurden. Rolf Schörken verstand die Kreativität als zentralen Bestandteil historischer Lernprozesse, schloss hingegen fantastische Elemente aus, da diese sich „über das Realismusgebot der Geschichtsschreibung"[975] hinwegsetzen würden.[976] In den Interviews wurde aus forschungsmethodischen Gründen bei der Formulierung der Leitfrage der Begriff „Vorstellungskraft" gewählt, welcher von den Proband:innen in ihren Antworten überwiegend rezipiert wurde. Darüber hinaus verwendeten einige Befragte unabhängig von der EG die Begriffe Kreativität (n=7) und Fantasie (n=5). Den geschichtsdidaktischen Fachterminus „Imagination" nutzten die Studierenden Petra Klauser, Sarah Kross und der Junglehrer Hans Kleich (PK, II/1, 23.11, II/2, 1.05.48; SK, II/1, 20.55; HK, III/1, 40.58). Die Auswertung der Segmente, in denen der Begriff „Fantasie" verwendet wurde, zeigte, dass die Lehrkräfte nicht im Sinne Schörkens auf fantastische Denkprozesse rekurrierten, sondern die Begriffe wie im alltäglichen Sprachgebrauch synonym verwendeten. Valerian Krieger wich bspw. auf den Begriff „Fantasy" aus, um bei seinen Ausführungen eine Trennung zu fantasievoll-fiktionalem Denken vorzunehmen (VK, IV/1, 12.26). Dies deutet in allen EG auf das Fehlen eines systematischen, im Professionalisierungsprozess erworbenen geschichtsdidaktischen Wissens zur VK und Imagination in historischen Lehr- und Lernprozessen hin. Angesichts fehlender theoretischer Verankerung der VK als relevantem Einflussfaktor in gängigen Theorie- und Kompetenzmodellen, vermag dies nicht zu überraschen. Auch

[972] „Fantasie", in: Duden online, URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Fantasie_Einbildung_Traum_Musik (Zugriff: 3.4.2022).
[973] „Imagination", in: Duden online, URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Imagination (Zugriff: 3.4.2022).
[974] „Vorstellungskraft", in: Duden online, URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Vorstellungskraft (Zugriff: 3.4.2022).
[975] Schörken, Historische Imagination und Geschichtsdidaktik, S. 13.
[976] Die Auffassung, dass Fantasie in historischen Lernprozessen nicht intentional angeregt werden sollte, teilt der Großteil der wissenschaftlichen Community. (Vgl. z.B. Krause, Imagination, S. 76; Baring, Empathie und historisches Lernen, 168, 299; Foster, Historical Empathy in Theory and Practice, S. 169)

der Rekurs auf den Begriff „Imagination“ durch Petra Klauser, Sarah Kross und Hans Kleich lässt nicht auf das Vorhandensein konkreter, geschichtsdidaktischer Wissensinhalte schließen. Wie in weiteren Studien bereits für Studierende nachgewiesen[977], verwendeten die Proband:innen den Begriff schlagwortartig und definierten ihn nicht weiter fachspezifisch.

Ergebnis 4 – Befund 2: Angehende und ausgebildete Lehrkräfte zeigen heterogene, teilweise wenig elaborierte Vorstellungen davon, was die Vorstellungskraft sei.

Konsens herrschte unter den Proband:innen dahingehend, dass die VK bei historisch-perspektivischem Lernen eine Rolle spielen würde. Dies zeigt, dass sich diese Überzeugung, die bereits bei niederländischen und britischen Geschichtslehrkräften durch Studien nachgewiesen wurde[978], auch bei deutschen Lehrpersonen im Fach Geschichte zeigt. Auch das Ergebnis aus Cunninghams explorativen Studie, dass Lehrkräfte heterogene und unterschiedlich elaborierte Vorstellungen davon aufweisen, was die Rolle der VK im historischen Lernprozess sei[979], wird durch die vorliegenden Daten bestätigt. Die Analyse hat gezeigt, dass die herausgearbeiteten Vorstellungen und Überzeugungen nur in Teilen mit spezifischen EG kongruierten. Vielmehr kommen auch typenspezifische Merkmale zum Tragen. Bspw. deuteten die Proband:innen, die ein allgemein-erkenntnistheoretisches Grundverständnis von historisch-perspektivischem Lernen aufwiesen, (mit Ausnahme von Sina Geuer) die VK als konstitutives Merkmal von historischen Denk- und Lernprozessen (z.B. SL, SK, BC, GT). Proband:innen mit einem theoretisch-hermeneutischen oder unterrichtspraktischen Grundverständnis verstanden die VK demgegenüber mehrheitlich als Fähigkeit, sich historische Sachverhalte konkret-bildlich vorzustellen (z.B. CS, PK, HL, HK). Der Vergleich von Interview 1 und 2 sowie die Auswertung aller Segmente, in denen direkt oder indirekt Bezug auf die VK genommen wurde, zeigte, dass diese Vorstellungen und damit verknüpften Überzeugungen in vielen Fällen konsistent waren und somit als stabil gelten können (z.B. SG, SK, BC). Abgesehen von den Deutungstendenzen gab es weitere Vorstellungen, die EG-übergreifend auftraten. Hierzu gehörten bspw. die Überzeugungen, dass der Einbezug der VK vor allem in jüngeren Klassen notwendig sei,[980] oder dass sich Simulationsmethoden zur Aktivierung von VK eignen würden.

Demgegenüber zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen den EG dahingehend, wie elaboriert die Vorstellungen von VK waren. Insbesondere Studierende der EG I und II blieben in ihren Ausführungen vage und drückten ihre Unsicherheit implizit oder explizit aus (z.B. SL, BV, SK, HG SK). Die Deutung der

---

[977] Yildirim, Entwicklung und Veränderung von Selbstkonzepten im Praxissemester, S. 96; Waldis u.a., Assessing pre-service history teachers' pedagogical content knowledge with a video survey using open-ended writing assignments and standardized rating items, S. 122.

[978] Bartelds u.a., Students’ and teachers’ beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 543; Cunningham, An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students, S. 689.

[979] Cunningham, An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students, S. 687.

[980] Diese Überzeugung wies auch Cunningham in ihrer explorativen Studie nach. (ebd., S. 689)

VK aus einem alltäglichen Verständnis heraus als Fähigkeit, sich historische Sachverhalte konkret bildlich vorzustellen, deutet darauf hin, dass sich die Vorstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften zur VK am Anfang des Professionalisierungsprozesses, aber auch darüber hinaus, in Teilen aus alltagsweltlichen, fachunspezifischen Wissensbeständen speisen.

Ergebnis 4 – Befund 3: Insbesondere Lehrkräfte mit bis zu fünf oder über zehn Jahren Berufserfahrung rekurrieren auf das Spannungsverhältnis zwischen Faktizität und Fiktionalität im Zusammenhang mit der VK.

Thomas Must hat in dem 2020 herausgegebenen, bereits weiter oben zitierten Werk „Geschichtsdidaktische Grundbegriffe" unter dem Stichwort „Fiktion" die Verwobenheit von „Faktischem und Fiktiven" und die Notwendigkeit im historischen Erkenntnisprozess „Lücken" durch „Vermutungen und Deutungen zu schließen" erneut betont.[981] Folgerichtig hat bereits Cunningham herausgearbeitet, dass die Rolle der VK und deren Grenzen eines von vier mit *Historical Empathy* verknüpften Dilemmata darstellt, mit denen Lehrkräften sich in der Unterrichtspraxis konfrontiert sehen.[982] Cunningham beobachtete, dass Schüler:innen die Arbeitsaufträge, bei denen der Operator „vorstellen" verwendet wurde, teilweise als Erlaubnis ansahen, frei zu imaginieren. Lehrkräfte begegneten diesem Umstand, indem sie genauer definierten, was sie von den Schüler:innen erwarteten.[983] Mit Ausnahme der Fälle Simon Liefers und Petra Klauser reflektierten oder erwähnten vor allem die Lehrkräfte der EG III und IV das Risiko von ahistorischen Schlussfolgerungen und fehlender Triftigkeit. Die Erfahrungen mit imaginativen Aufgabenstellungen und die Konfrontation mit dabei auftretenden Herausforderungen in der Unterrichtspraxis könnten Erklärungsansätze für das in dieser Hinsicht gewachsene Bewusstsein bei den Proband:innen der EG III und IV sein. Für diese These spricht, dass alle Lehrkräfte, die die Grenzen der VK thematisierten, im Verlauf des Interviews auf unterschiedliche Beispiele aus der eigenen Praxis Bezug nahmen oder angaben, häufig Aufgabenstellungen dieser Art im Unterricht durchzuführen (z.B. MG, III/1, 39.48; HK, III/1, 1.36.34; HL, III/1, 44.24). Gleichwohl zeigt das Beispiel Claudia Kunter, dass Unterrichtserfahrung mit imaginativen Aufgabenformaten keine Garantie für das Vorhandensein eines Bewusstseins für die damit verknüpften Herausforderung darstellt (CK, III/2, 25.29). Zudem hat die Analyse gezeigt, dass die Lehrkräfte unterschiedlich strenge Maßstäbe im Hinblick darauf anlegten, wo die Grenze zur Fiktionalität zu ziehen sei.

---

[981] Must, Fiktion, S. 38.
[982] Cunningham, An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students, S. 689 Neben „the role of imagination" gehörten noch „the issue of how you would feel versus how they (in the past) felt", „the related dilemma of whether to encourage identification and emotional connection to past figures" und „the relationship between empathy and moral judgement" zu den Dilemmata.
[983] Ebd.

Ergebnis 4 – Befund 4: Bei Studierenden zu Beginn des Hochschulstudiums zeigt sich im Hinblick auf die Förderung der VK eine Valorisierung von (audio-)visuellen und eine Abwertung schriftlicher Medien. Die Proband:innen der EG III und IV bewerteten unterschiedliche Medienformen ausgewogen.

Im Hinblick auf die zur Anregung der VK geeigneten Medien zeigten sich erneut Unterschiede zwischen den EG. Vor allem Studierende der EG I und einige der EG II plädierten in Interview 1 und 2 für die Verwendung von Bildmaterialien und Geschichtsdokumentationen, um die Vorstellungswelten der Lernenden anzusprechen und mit Bildern anzureichern. Den Konstruktcharakter der Medien und Darstellungen reflektierten sie größtenteils nicht. Nur Simon Liefers plädierte in seinem allgemein-erkenntnistheoretischen Grundverständnis von historisch-perspektivischem Lernen in Interview 2 für die Kontextualisierung von und kritische Auseinandersetzung mit Bildquellen. Drei Studierende der EG I zeigten zudem eine kritische Haltung gegenüber schriftlichen Materialien. Die (teilweise) unkritischen Plädoyers für den Einsatz von (audio-)visuellen und gegen den Einsatz schriftlicher Medien deuten auf positivistische geschichtstheoretische Überzeugungen und ein wenig elaboriertes geschichtstheoretisches Wissen hin, wozu unter anderem das Wissen über die Relevanz der Quellenkritik und das Verständnis des Konstruktcharakters der Geschichte gehören. Die Entwicklung des Geschichtswissens ist zentraler Bestandteil der fachwissenschaftlichen Ausbildungsanteile während des Hochschulstudiums, die die Studierenden der EG I noch nicht durchlaufen hatten. Zudem könnte in diesem Zusammenhang auch die mediale Sozialisation der Proband:innen in EG I eine Rolle spielen. Zwischen 1999 und 2002 geboren, sind sie anders als der Rest des Samples die Omnipräsenz (audio-)visueller Medien sowohl in ihrer schulischen als auch außerschulischen Sozialisation gewohnt. Einige Proband:innen berichteten im Verlauf des Interviews wiederholte Male vom Einsatz (audio-)visueller Medien in ihrem Geschichtsunterricht (z.B. KS, I/1, 27.36; BV, I/1, 23.53).

Diese Allgegenwärtigkeit des Visuellen wurde von der Lehrkraft Gabriel Talla im Hinblick auf die Förderung der VK kritisch bewertet (GT, IV/1, 20.24). Insgesamt zeigten sich in den EG II bis IV jedoch überwiegend abwägende Bewertung unterschiedlicher Medien. Anders als die Studierenden der EG I, betonten Studierende der EG II und Lehrkräfte mit über 10 Jahren Berufserfahrung die Relevanz von schriftlichen Medien zur Aktivierung der VK. Bei der Beurteilung der Medien aus der UE waren weniger die Unterschiede zwischen medialen Darstellungsformen als fachspezifische Merkmale inhaltlicher Güte ausschlaggebend. Die in der EG IV prävalente Überzeugung, dass die VK der Lernenden vor allem durch Lektüren in der Kindheit angeregt wird, könnte auf deren Ausbildung in den 1990er Jahren zurückgeführt werden. Anders als in der Ausbildung der Proband:innen der EG I (und II) waren dort schriftliche und ggf. visuelle Medien die zentralen Materialgattungen. So war denn auch Rolf Schörken der Ansicht, dass die Imagination vor allem durch Sprache aktiviert werden würde.[984]

[984] Schörken, Historische Imagination und Geschichtsdidaktik, 116, 136.

6.5. Einfluss des sozioökonomischen und soziokulturellen Hintergrundes

Ergebnis 5: Angehende und ausgebildete Lehrkräfte aller EG sind sich einig, dass der jeweilige soziokulturelle und/ oder sozioökonomische Hintergrund das historisch-perspektivische Lernen von Schüler:innen beeinflussen würde.

Vier Proband:innen griffen bereits auf die offene Einstiegsfrage Erfahrungen mit historisch-perspektivischem Lernen in soziokulturell diversen Klassengemeinschaften auf, wobei drei die Perspektivenvielfalt als Herausforderung (SG, I/1, 6.42; VK, IV/1, 2.14; GT, IV/1, 4.19) und ein Proband diese als „riesen Chance" wahrnahm (HK, III/1, 7.50). Unter den angehenden und ausgebildeten Lehrkräften herrschte Einigkeit, dass der sozioökonomische und/ oder soziokulturelle Hintergrund von Lernenden einen Einfluss auf deren Perspektivenverstehen habe. In Interview 2 wurden die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen und der Einfluss dieser auf die Lernprozesse erneut aufgegriffen und gefragt, ob alle Lernenden gleichermaßen von der UE profitieren würden. Die Befragten verneinten dies überwiegend, wobei größtenteils motivational-emotionale Voraussetzungen der Lernenden zur Begründung herangezogen wurden.[985] Der sozioökonomische und/ oder -kulturelle Hintergrund wurde von sieben Proband:innen als Einflussfaktor in den Blick genommen. Einige Befragte gingen im Hinblick auf die Diversität der Hintergründe auf das epistemologische Prinzip der Perspektiven- und Standortgebundenheit im historischen Erkenntnisprozess ein (n=9). Die Prägung durch das Elternhaus und/ oder soziale Umfeld wurde am häufigsten reflektiert (n=19). Damit einher ging für einige Proband:innen auch die individuell-biographische Erfahrung der Lernenden, wodurch ein persönlicher Bezug zu bestimmten Themen bedingt sein könnte (n=8).

6.5.1. Epistemologisches Prinzip der Perspektiven- und Standortgebundenheit

Vor allem Proband:innen, die (in Teilen) ein allgemein-erkenntnistheoretisches Grundverständnis aufwiesen, bezogen sich zur Begründung ihrer Antwort primär auf das epistemologische Prinzip der Perspektiv- und Standortgebundenheit, wodurch teilweise ein konstruktivistisches Geschichtsverständnis deutlich wurde. Simon Liefers griff die geschichtswissenschaftlichen Debatten um das Prinzip der Ob-

[985] Die motivationalen und emotionalen Voraussetzungen werden im folgenden Kapitel tiefergehend betrachtet.

jektivität auf und zitierte unter Bezugnahme auf seine Erfahrungen in einer universitären Lehrveranstaltung die relativistische Position Charles A. Beards.[986] Geschichte könne „nicht hundert Prozent objektiv" sein, „allein dadurch, dass wir halt immer das aus unserer Perspektive sehen". Er übertrug dies dann auf den Geschichtsunterricht und zog das Beispiel der Wahl Adolf Hitlers zum Reichskanzler 1933 heran, die er unter anderem auf die Verschärfung der prekären Lebensumstände der deutschen Bevölkerung durch die Weltwirtschaftskrise 1929 zurückführte:

> „[…] Dass eine Person, sage ich mal, die jetzt irgendwie aus einer einkommensschwächeren Schicht kommt, dann irgendwie mehr solche Sachen verstehen kann. Das ich sag mal jetzt, das mit einer Weltwirtschafts- also das ist jetzt so das Beispiel, worauf ich mich jetzt immer beziehe, weil ich da relativ bemerkt habe, da gab es manche im Unterricht, die konnten das überhaupt nicht verstehen und andere wiederum, die hatten mehr Verständnis. Also spielt das auf jeden Fall eine Rolle, dass man- wie man geprägt ist, was man- mit seinen Werten, was man da hochschätzt und ja also auf jeden Fall." (SL, I/1, 10.24)

Liefers hatte sich bereits zu einem früheren Zeitpunkt im Interview auf das Beispiel der Weimarer Republik bezogen, das ihm aus seiner Schulzeit offenbar eindrücklich im Gedächtnis geblieben war. Er war der Auffassung, dass Lernende aus Familien mit begrenzten finanziellen Möglichkeiten die Prekarität der Lebensverhältnisse und daraus resultierenden politischen Unmut zur Zeit der Weimarer Republik besser verstehen könnten als Lernende ohne vergleichbaren Hintergrund. Persönliche „Werte" würden das historische Verstehen (und Urteilen) beeinflussen. Auch die Studentinnen Petra Klauser und Sarah Kross bezogen sich auf die zwangsläufige Prägung der Schüler:innen durch die sie umgebende Geschichtskultur und daraus resultierende Geschichtsbilder. Klauser war der Auffassung, dass „jeder Schüler, jede Schülerin […] mit mehr oder minder gefestigten Geschichtsbildern durchaus schon in den Unterricht" käme:

> „[…] wir haben ja auch eine Geschichtskultur irgendwie oder man hat ein Umfeld, was einen beeinflusst und je nachdem, in was für einen Kontext man da kommt, ist man vielleicht irgendwie kritischer oder unkritischer oder hat verfestigte Bilder oder weniger verfestigte Bilder. Ich glaube genau, also dass dieser gesellschaftliche Status, dass man das auf jeden Fall aufbrechen kann. Aber ich glaube, dass der am Anfang eine Rolle spielt, die man auch berücksichtigen muss. Ich glaube, dass das sogar wichtig ist, also man muss nicht wissen, wo ein Schüler herkommt oder so, aber man muss wissen, dass nicht alle mit der gleichen Vorstellung kommen, weil das funktioniert dann nicht, ja." (PK, II/1, 22.00)

Für Klauser war wichtig, dass die Lehrperson vor allem im Anfangsunterricht die Geschichtsbilder der Schüler:innen beachten und „aufbrechen" müsse. Sofern ein lehrer:innenseitiges Bewusstsein für die Heterogenität der Präkonzepte vorhanden wäre, war für sie die individuelle Herkunft der Lernenden sekundär. Sarah Kross wiederum glaubte, dass der Hintergrund der Schüler:innen wichtig sei, weil „daraus […] vielleicht die erste Assoziation" käme, die die Lernenden mit historischen Lerngegenständen

[986] Vgl. Der Relativismus als eine Strömung in den Geschichtswissenschaften wird in einem Aufsatz von Søren Kjørup ausführlich diskutiert, der einer der Grundlagentexte in der Übung „Grundlagen, Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft" an der Johannes-Gutenberg Universität Mainz ist. Der Studierende hatte diese Übung zum Zeitpunkt des Interviews bereits besucht und nahm wiederholte Male Bezug darauf.

verbinden würden. Sie fügte hinzu, dass „wir“ und die Schüler:innen „ständig irgendwelchen Interpretationen, Geschichtskultur […] ausgesetzt“ und daher „ein Produkt“ der Geschichtskultur wären. Kross war es wichtig, dass die Schüler:innen „lernen das zu hinterfragen und zu reflektieren, zu dekonstruieren“ (SK, II/1, 19.15). Die Junglehrkraft Claudia Kunter wiederum sprach von einem „hermeneutischen Zirkel“. Wenn Schüler:innen „ihr eigenes Bild mit reinbringen und damit was erarbeiten“, müssten Lehrkräfte darauf achten, dass Schüler:innen „nicht ihre eigene Perspektive interpretieren, sondern eigentlich die im Text, also dass sie da auch differenzieren können“. Sie schlug vor, dass über fragendentwickelnde Verfahren Lehrkräfte produktiv mit den vorhandenen Perspektiven der Lernenden umgehen könnten (CK, III/1, 12.04).

6.5.2. Prägung durch das soziale Umfeld

19 Proband:innen verstanden die Heterogenität in Lerngruppen als Resultat unterschiedlicher Prägungen aus dem sozialen Umfeld. Sina Geuer und Justus Keiber gingen auf die Erziehung durch das Elternhaus ein:

> „Ja, wir könnens- also ich denke, auch wenn man zu Hause irgendwie patriarchalisch aufgezogen wird, dann kriegt man auch glaube ich dadurch ein Bewusstsein und denkt so ja, die Sachen in der Gesellschaft auch- halten müssen auch so gelaufen sein, dass irgendwie nur die von oben irgendwas gesagt haben und es dann irgendwie auch stimmt und irgendwie sich das durchgesetzt hat oder die Anderen halt falsch waren in der Hinsicht, weil die von oben das halt ja gesagt haben und wenn zu Hause der Papa was sagt, dann stimmt das auch so. Das könnte natürlich auch einen großen Einfluss darauf haben, glaube ich, die Erziehung.“ (JK, I/1, 15.26)

> „[…] wenn jetzt, keine Ahnung- ich weiß nicht- wenn jetzt die Eltern zu Hause den Holocaust leugnen und davon ganz überzeugt sind und dann das Kind sich in einen Juden, der im KZ war, reinversetzen soll, er aber von zu Hause aus halt immer mitbekommen hat, Ja, das gab's ja gar nicht. Keine Ahnung, das ist jetzt vielleicht ein ganz extremes Beispiel. Aber ich glaube, dass es dann- das es schon schwierig sein kann. Also generell ist es schwierig, sich natürlich in diese- in den Juden oder in eine Jüdin zu versetzen. Aber ja, ich denke schon, dass das was ausmachen kann.“ (NS, II/1, 9.53)

Keiber problematisierte implizite Prägungen durch die „Erziehung“, die das „Bewusstsein“ von Schüler:innen formen und unreflektierte Deutungen begünstigen könnten. Seifert sah vor allem in explizit geäußerten und von Lernenden unkritisch übernommenen Meinungen und Wertehaltungen seitens der Elternteile eine Herausforderung.

Zudem war für mehrere Proband:innen die Bildungsnähe bzw. -ferne des Elternhauses ausschlaggebend. Sina Geuer sah Schüler:innen aus bildungsnahen Haushalten bevorteilt, da diese „eine höhere Sensibilität […] und vielleicht auch ein besseres allgemeines Geschichtsverständnis“ hätten und „vielleicht auch einfach besser bestimmte Perspektiven einschätzen“ könnten, wenn „zu Hause […] irgendwie politische oder geschichtliche Themen schon öfter thematisiert“ worden wären. Diese Lernenden hätten „wahrscheinlich einen Vorteil gegenüber Kindern, die aus ja vielleicht generell bildungsferneren

Schichten“ kämen (SG, I/1, 15.37). In ihrem Eingangsstatement hatte Geuer vor allem die soziokulturellen Hintergründe von Lernenden als Einflussfaktoren für das historische Verstehen in den Blick genommen (SG, I/1, 6.42). Der Junglehrer Sebastian Claasen sah die Chancenungleichheit aufgrund der Bildungsnähe oder -ferne des Elternhauses als Herausforderung für das Schulsystem insgesamt:

> „[…] Das ist ja was, was wir in der Schule allgemein beobachten. Also wenn ich jetzt, sag ich mal ein Elternhaus habe, wo zusätzlich ein Wert dadrauf gelegt wird, dass die Kinder erstens mal sich sprachlich gut entwickeln und auch Lesestoff auf altersangemessenem Niveau zur Verfügung haben, das auch schon in der Grundschule. Und wenn zu Hause halt auch was gemacht wird in Richtung historische Bildung, dann kriegen die Schüler ja wesentlich mehr mit. Also wenn es dann in der Schule- man Glück hat, gibt es dann in der Grundschule einen Ausflug, der irgendwas mit einem historischen Kontext zu tun hat. Meistens irgendwie lokalhistorischer Art und sonst kommen, also das würde ich jetzt mal vermuten, Schüler relativ wenig damit in Berührung. Ja und vor diesem Hintergrund hat es halt auch damit zu tun, ob das Rüstzeug jetzt stärker ausgebildet ist. Geschichtsunterricht, der sollte natürlich etwas dafür tun, also auch denjenigen, die da jetzt nicht so gute Voraussetzungen mitbringen, was an die Hand zu geben. Das wäre mir wichtig. Aber die Chancen sind leider für die- für die Schüler, bei denen das bei den Eltern schon so ist, immer besser.“ (SC, III/1, 15.04)

Schüler:innen, die bereits im Kindesalter sprachlich gefördert würden und mit „historischer Bildung“ in Kontakt kämen, wären gegenüber Schüler:innen aus bildungsferneren Kontexten im Vorteil. Claasen sah „den Geschichtsunterricht“ in der Verantwortung, dieser Ungleichheit entgegenzuwirken.

Heterogene Lerngruppen, in denen Schüler:innen aus unterschiedlichen Kulturkreisen zusammenkommen, fanden insbesondere bei den Lehrkräften mit über 10 Jahren Berufserfahrung Beachtung (n=5). Bettina Caspar verstand die Heterogenität von Präkonzepten und Vorstellungswelten als Bereicherung für den Geschichtsunterricht:

> „Also der soziokulturelle Kontext kann ausgesprochen bereichernd sein. Einfach wenn dann da Kinder aus verschiedenen- verschiedenen Kulturen sitzen, die vielleicht nicht alle dieselbe Sozialisation erfahren haben, die eben nicht alle diese Bilderbücher gelesen haben. Das kann dann einen ganz erfrischenden Blickwinkel ergeben, weil die dann wirklich völlig unbelastet an diese Sachen herangehen oder relativ unbelastet oder zumindestens mal mit einem anderen Blickwinkel, weil sie diese Zeit eben entweder anders kennen oder gar nicht kennen. Und das stellt natürlich dann interessante Fragen. So z.B. […] die Frage nach konstitutioneller Monarchie in Großbritannien. Wenn einem dieses Konzept unbekannt ist, dann steht man tatsächlich, wenn man drüber nachdenkt, etwas hilflos davor. Ja, wozu braucht man denn dann überhaupt noch einen Monarchen? Und solche Fragen ergeben sich eben aus unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten. Also insofern das kann sehr bereichernd sein. Wenn man also, wenn die Schülerinnen und Schüler bereit sind, das mitzuteilen. […]“ (BC, IV/1, 11.43)

Caspar sah den Vorteil von kulturell heterogenen Lerngruppen darin, dass gewohnte, prävalente Deutungsmuster und Präkonzepte durch die Konfrontation mit neuen Perspektiven hinterfragt und zur Diskussion gestellt werden könnten. Voraussetzung hierfür war für sie, dass Lernende die Bereitschaft aufweisen, ihre Perspektiven in der Gruppe zu teilen. Adriane Siffers ging erst auf die „Bildungsnähe oder -ferne“ des Elternhauses ein, denen sie einen großen Einfluss auf das historisch-perspektivische Lernen beimaß. Dann griff sie das Beispiel des Nahostkonfliktes auf, der im Geschichtsunterricht „in

Gruppen mit multiplen soziokulturellen Zusammenhängen“ zunehmend weniger „emotionsfrei“ besprochen werden könne, insbesondere von Schüler:innen mit „Migrationshintergrund aus arabischen Ländern“. Sie betonte, dass die Lehrkräfte gefordert wären, damit umzugehen (AS, IV/1, 8.10). Wie Siffers hatte auch Hans Kleich bereits kritische Erfahrungen bei der Thematisierung des Nahost-Konfliktes gesammelt. Schüler:innen hätten die „Israelis“ als „Mörder“ betitelt. Er plädierte dafür, dass Lehrkräfte „verfestigte Vorurteile“ dieser Art als „Chance“ begreifen sollten. Darüber hinaus stellte er auch persönliche, individuelle Erfahrungen als wichtigen Einflussfaktor heraus. Er bezog sich auf das Beispiel eines syrischen „Flüchtlingkind[es]“, welches aufgrund seiner „traumatischen“ Erfahrungen auf der Flucht „eine ganz andere Herangehensweise“ bei der Besprechung des Bürgerkrieges zeigen könnte als Schüler:innen ohne Fluchterfahrung (HK, III/1, 34.42)

6.5.3. Einfluss individuell-biographischer Erfahrungen

Die persönliche Betroffenheit von Lernenden aufgrund geteilter Erfahrung mit historischen Akteur:innen wurde von den Proband:innen häufig im Verbund mit der Prägung durch das Elternhaus und/ oder soziale Umfeld angeführt:

> „[…] Mir fällt jetzt direkt das Beispiel ein, wenn man jetzt z.B. über Jüdinnen und Juden spricht, die fliehen mussten oder geflohen sind und man vielleicht auch Schülerinnen und Schüler in der Klasse hat, die auch solche Erfahrungen schon hatten, dann- also die also geflüchtet sind, dann könnte es natürlich... Ja, dann könnte der soziokulturelle- kulturelle Hintergrund auch eine Rolle spielen. [5 Sek. Pause] Ja, und ich glaube halt, dass es natürlich, wie gesagt, das hat dann vielleicht auch mit der- wieder mit der Nähe der Lebenswelt zu tun. Also je nach Kontext, ob man sich dann eher hineinversetzen kann oder nicht. Und da könnte das natürlich dann auch eine Rolle spielen.“ (CS, II/1, 10.36)

> „[…] Ich meine, wenn jemand vielleicht selbst betroffen war oder die eigene Familie jetzt noch von irgendetwas Negativem, was in der Vergangenheit passiert ist und man das allgemein selbst dann auch als total negativ und schlimme Zeit ansieht, ich glaube, dann wird man sich auch eher weniger auf andere Perspektiven einlassen, wo es darum geht, dann zu verstehen, warum das so gemacht wurde, weil man ja vielleicht selbst betroffen ist oder weil die Geschichte irgendwie einem selbst der eigenen Geschichte ähnelt, dass man dann vielleicht einfach nicht gar nicht will. Also man will das gar nicht verstehen, warum jemand das damals gemacht hat.“ (BV, I/1, 14.36)

Camilla Simons bezog sich wie Kleich auf potenzielle Fluchterfahrung von Lernenden. Sie mutmaßte, dass geteilte Erfahrungen dieser Art für Schüler:innen bei der Auseinandersetzung mit Jüdinnen und Juden, die zur Zeit des „Dritten Reiches“ fliehen mussten, eine Rolle spielen könnten. Ob diese Überschneidungen hemmend oder dienlich für die Lernprozesse wären, wurde anhand ihrer Ausführungen nicht deutlich. Berit Voss vermutete, dass der persönliche, kritische Bezug zu einem historischen Thema bspw. bedingt durch die eigene Familiengeschichte, die Bereitschaft zum Perspektivenverstehen beeinträchtigen könnte. Diese Überzeugung zeigte sich auch in Interview 2 bei einigen Proband:innen im Hinblick auf das Thema des jamaikanischen „Morant-Bay-Aufstandes“. Während die Mehrzahl das Interesse

als Faktor in den Blick nahm, das Unterschiede beim historisch-perspektivischen Lernen in der UE bedingen könnte, vermutete Sina Geuer, dass Schüler:innen mit „afrikanischer Herkunft“, mit „Jamaika-Bezug“ oder Lernende, die „einer anderen ausgegrenzten Gruppe“ angehören würden, für das Thema das „Morant-Bay-Aufstandes“ bereits „sensibilisiert“ sein könnten (SG, I/1, 24.27). Ob diese Sensibilisierung von Vor- oder Nachteil sei, wurde nicht deutlich. Camilla Simons vermutete, dass diese Betroffenheit bspw. durch „familiären Bezug“ zur Thematik das Interesse positiv beeinflussen könnte (CS, II/1, 33.50).

6.5.4. EG im Vergleich

Ergebnis 5 – Befund 1: Soziokulturelle und/oder soziökonomische Heterogenität in Lerngruppen wird überwiegend als Herausforderung wahrgenommen.

Befragte, die auf die Standortgebundenheit als epistemologisches Prinzip im historischen Erkenntnisprozess eingingen, sahen die Herausforderung, dass „Werte“ (SL) oder „verfestigte Bilder“ (PK) in historisch-perspektivischen Lernprozessen kritisch reflektiert werden müssten. Die Prägung durch das soziale Umfeld oder die individuellen Erfahrungen der Lernenden als Einflussfaktoren auf historisch-perspektivisches Lernen illustrierten die Proband:innen bspw. anhand Holocaust-leugnender oder „patriarchalischer“ Elternhäuser (JK, NS) oder traumatischer Fluchterfahrungen. Schüler:innen aus bildungsfernen Haushalten würde das „Rüstzeug“ (SC) oder ein „allgemeines Geschichtsverständnis“ (SG) fehlen, um historische Perspektiven entschlüsseln zu können. Diese exemplarische Zusammenschau zeigt, dass soziokulturell und/ oder sozioökonomische Heterogenitätsfaktoren tendenziell kritisch beurteilt wurden. Mehrere Befragte nahmen positive Aspekte in den Blick, wogen aber gleichzeitig Herausforderungen ab (HK, VK, HK, GT, HG). Bettina Caspar, die die unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründe als durchweg positiv bewertete, oder Simon Liefers, der darüber nachdachte, wie individuelle Erfahrungen von Lernenden dabei helfen könnten, historische Perspektiven besser zu verstehen, waren Einzelfälle.
Ursächlich für die kritische Perspektive waren neben dem Mehraufwand für das eigene unterrichtliche Handeln (CK, VK), auch die Chancenungleichheit des Bildungssystems (SC) oder divergierende, vom demokratischen Konsens abweichende Perspektiven und Prägungen der Lernenden. Die Auswertung aller Segmente, in denen die Proband:innen Wissen über Heterogenität in Lerngruppen thematisierten, zeigte, dass in den EG I bis II vor allem unterschiedlich stark ausgeprägtes Interesse und/ oder Motivation als Heterogenitätsfaktoren in den Blick genommen wurden. Nur die UE in Interview 2, in der die Identitätsfacette „Nationalität“ aufgrund des vorgegebenen Lerngegenstandes zentral war, gab den Studierenden Anlass über die nationale oder soziokulturelle Zugehörigkeit von Lernenden nachzudenken. Demgegenüber spielten Letztere für die Proband:innen der EG III und IV eine wichtige Rolle. Die religiöse Prägung von muslimischen Schüler:innen wurde bspw. im Zusammenhang mit Themen wie

den Kreuzzügen, dem Nahostkonflikt oder der Reformation diskutiert (HK, AS, HS, GT). Mit wachsender Berufserfahrung wurden also die kulturellen Zugehörigkeiten und die Differenzkategorie „Nationalität" vermehrt als Einflussfaktoren auf historisch-perspektivisches Lernen wahrgenommen. Der erhöhte Rekurs auf die Herausforderungen bei der Arbeit mit Schüler:innen aus arabischsprachigen Ländern und deren Fluchterfahrung könnte damit zusammenhängen, dass seit 2015 vermehrt Menschen aus arabischsprachigen und muslimisch geprägten Ländern Zuflucht in Deutschland gesucht haben, die oder deren Kinder nun teilweise in Deutschland beschult werden. Die überwiegend kritische Perspektive der Lehrkräfte auf soziokulturell durchmischte Gruppen überrascht angesichts der Ergebnisse Stephan Kleins, der 2010 in einer explorativen Interview-Studie fünf niederländische Lehrkräfte unterschiedlicher Erfahrungsstufen befragte und feststellte, dass diese die kulturelle Diversität innerhalb von Klassengemeinschaften als Bereicherung wahrnahmen und mit positiv konnotierten Begriffen umschrieben.[987] Die Divergenz zwischen den Ergebnissen ist wohl am ehesten auf unterschiedliche Erfahrungen zurückzuführen. Denn alle Proband:innen Kleins unterrichteten regulär in multiethnischen, heterogenen Lerngruppen, während die Lehrkräfte dieser Studie nur vereinzelt von Erfahrungen mit kulturell diversen Lerngruppen berichteten.

Ergebnis 5 – Befund 2: Im Zusammenhang mit der Perspektivenvielfalt innerhalb von Lerngruppen wurde adäquates Lehrer:innenhandeln in den EG II, III und IV als Lösungsansatz vorgeschlagen.

Die mit soziokulturell und sozioökonomisch diversen Lerngruppen assoziierten Herausforderungen wurden von den Befragten der EG II, III und IV mit Handlungsmöglichkeiten seitens der Lehrkräfte verknüpft. Mehrere Proband:innen formulierten jeweils konkrete Aufgaben der Lehrpersonen (I = 0; II = 3; III = 5; IV = 3). Hannes Gruber sprach davon, dass „mehrere Perspektiven" zugelassen und thematisiert werden müssten (HG, II/1, 11.39). Petra Klauser, Sarah Kross, Hans Kleich, Monika Gerbers und Claudia Kunter hoben die Notwendigkeit hervor, die eigenen Prägungen und Werte zu hinterfragen, zu reflektieren oder zu verstehen. Sebastian Claasen und Peter Siebert verstanden es als Aufgabe der Lehrkräfte für Chancengleichheit zu sorgen.

[987] Klein, Teaching History in the Netherlands, 621f.

6.6. Identifikation

Ergebnis 6: Angehende und ausgebildete Lehrkräfte sind sich unabhängig von der jeweiligen EG und ihrem individuellen Verständnis von Identifikation einig, dass diese in historisch-perspektivischen Lernprozessen eine Rolle spielen würde.

Die Frage, ob die Identifikation mit historischen Akteur:innen beim historisch-perspektivischen Lernen eine Rolle spielen würde, bejahten alle Proband:innen. Die Identifikation wurde den Befragten einerseits als ein Vorgang des zeitweiligen Hineinversetzens in einen historischen Akteur definiert, wodurch andererseits ein längerfristiges Zugehörigkeitsgefühl bspw. zu einer (historischen) Gruppe und/ oder Person bedingt sein könnte. In Interview 2 wurden die Proband:innen gebeten, die UE mit Blick auf die darin enthaltenen Identifikationspotenziale zu bewerten. 17 Proband:innen waren der Auffassung, dass in der UE verschiedene Identifikationsmöglichkeiten geboten würden (I=5; II=4; III=4; IV=4), zwei zogen dies in Zweifel (HL, SG) und fünf waren unschlüssig (JK, PK, HG, HK, GT). Die Zusammenschau aller Segmente zeigte, dass innerhalb des Samples unterschiedliche Vorstellungen von der Identifikation vorlagen. Einige Proband:innen griffen die erste, von der Interviewerin vorgegebene Teildefinition auf und verstanden die Identifikation als vorübergehenden Vorgang bspw. im Rahmen einer Rollenübernahme. Demgegenüber bezog sich ein Teil der Befragten auch auf die zweite Teildefinition und deutete die Identifikation als ein länger währendes Zugehörigkeitsgefühl. Unabhängig von dem jeweiligen Verständnis nahmen neun Proband:innen unterschiedlicher EG in Interview 1 Risiken in den Blick, die in potenziellen Einbußen hinsichtlich der Objektivität sowie der Multiperspektivität gesehen wurden. Demgegenüber rekurrierten neun Befragte insbesondere Studierende der EG I und II auf mit Identifikationsprozessen verknüpfte Chancen. Zudem wurde von 17 Befragten der persönliche Bezug zu den jeweiligen historischen Akteur:innen sowie geteilte Werte als (förderliche) Bedingungen für die Identifikation ins Feld geführt.

6.6.1. Vorstellungen von der Identifikation

Drei Proband:innen der EG I verstanden sowohl in Interview 1 als auch 2 die Identifikation ausschließlich als zeitweise Rollenübernahme, bei der längerfristige Zugehörigkeitsgefühle in den Hintergrund traten (z.B. SL, KS). Diese Vorstellung zeigte sich bspw. bei Karl Tecker, der der Identifikation in diesem Sinne eine hohe Relevanz beimaß:

> „Also ich finde schon, dass das für das Lernen auf jeden Fall sinnvoll sein kann und hilft. Und vor allem weil es mal eine gute Abwechslung ist zum standardmäßigen Frontalunterricht. Und ich find immer, wenn man da irgendwo einen Wechsel vornehmen kann vom normalen Frontalunterricht und die Schüler dazu bringen kann, mehr miteinander zu interagieren und kreative Aufgaben zu bearbeiten, dann hilft das immer. Und deswegen finde ich das [die

> Identifikation] auch eine gute Sache. Allerdings finde ich, das sollte nicht über einen zu langen Zeitraum passieren, dass sich dann ein Schüler oder eine Gruppe von den Schülern zu lange mit nur einer Person befasst, weil dann vielleicht die anderen Perspektiven dann ein bisschen nachhinken." (KT, I/1, 5.25)

> „I: […] inwiefern wird denn die Identifikation von Lernenden mit historischen Akteuren hier durch diese Lerneinheit initiiert oder angestoßen Ihrer Meinung nach?
> KT: Ja dadurch, dass die Schüler ja die Rolle und die Position von einer Seite übernehmen mussten, müssen sie sich zwangsläufig mit dieser Person auch identifizieren. […] die Aufgaben waren alle so gestellt, dass man sich mit der anderen Seite befassen musste und die eigene Seite wirklich übernehmen musste." (KT, I/2, 20.40)

Im ersten Zitat wird durch die Gegenüberstellung zum „Frontalunterricht" und im zweiten durch die Fokussierung auf die Aufgabenstellung deutlich, dass Tecker die Identifikation vor allem als kreative Unterrichtsmethode verstand. Seiner Befürwortung fügte er einschränkend hinzu, dass eine Befristung der Identifikation wichtig wäre, um multiperspektivische Betrachtungen nicht auszuschließen. Für ihn ging die Rollenübernahme in der UE „zwangsläufig" mit einer Identifikation einher.

Bei einigen Proband:innen überwog die Deutung der Identifikation als Vorgang bei der Ausbildung einer historischen Identität (z.B. MG, AS), in der Mehrzahl der Fälle mischten sich jedoch wie durch die Definition im Leitfadeninterview vorgegeben Vorstellungen von einer kurzzeitigen und längerfristigen Identifikation (z.B. SL, PK). Die Identifikation mit historischen Akteur:innen wurde als Prozess zur Entwicklung einer historischen Identität verstanden, der im Geschichtsunterricht durch Rollenübernahmen ausgelöst bzw. sichtbar werden könnte. Claudia Kunter befürwortete einerseits die langfristig angelegte „Identifikationsbildung" von Lernenden. Es wäre wichtig mit Lernenden Fragen danach, „warum wir Deutschen so sind wie wir Deutschen sind", zu bearbeiten und dabei mit „Perspektiven" zu arbeiten, in die sich Lernende „hineinversetzen" könnten. Die Identifikation mit „Einzelpersonen" empfand sie hingegen als „schwierig" und konnte sich diese nur in kurzfristigeren Formaten im Hinblick auf Einzelaspekte vorstellen:

> „[…] Also ich könnte es mir vorstellen, wenn ich jetzt z.B. einen antiken Redner habe, der eben vor einer Masse spricht, also bei dem- ich überleg- ich denke gerade so an diese Demokratie in Athen. Wenn da ein Redner spricht und es geht ja darum, wie fühlt sich jemand, der da spricht, also vor vielen Leuten, die Situation habe ich auch heute noch also da kann ich mir schon vorstellen, dass ich den Schüler da in einen Redner hineinversetzen lassen kann, weil es eben sehr ähnlich ist zu heute noch, aber ich kann ihn jetzt nicht hineinversetzen lassen, Okay, was denkt jetzt der Römer über die Politik von Augustus oder so, weil da einfach so viel- das könnten wir auch nicht leisten, das wäre viel zu viel, was ich dem Schüler zumuten würde." (CK, III/1, 21.42)

Auch in Interview 2 zeigte sich dieses Nebeneinander einer kurz- und längerfristigen Identifikation bei Kunter. Sie verstand es als durch die handlungsorientierte Auseinandersetzung mit den historischen Akteur:innen bedingt, dass Lernende sich mit den Befürworter:innen oder Gegner:innen Edward John Eyres im Rahmen der Podiumsdiskussion identifizieren würden. In einem zweiten Schritt könnten Lernende sich von den Perspektiven, wie es auch in der geschichtsdidaktischen Theoriebildung gefordert

wird (vgl. Kapitel 2.1.4.5.), wieder distanzieren oder diese „akzeptieren", was zur „Identitätsstiftung" beitragen würde:

> „[…] wenn sie [die Schüler:innen] sich ja in die Positionen wirklich einarbeiten müssen, dann müssen sie sich ja mit der Perspektive auch irgendwie identifizieren, um dann diskutieren zu können. Und das gelingt aber finde ich ganz gut, weil das jetzt auch keine Positionen sind, die man nicht annehmen kann. Sondern schon- wo man sich hineinversetzen kann. Und dann entweder eine Distanz schaffen kann zu der Position oder die so akzeptieren kann. Also. Doch ich finde da für die Identitätsstiftung ist das gut." (CK, III/1, 22.48)

Demgegenüber fiel es einigen Proband:innen schwer, ihr Verständnis von Identifikation zu artikulieren und/ oder mit historisch-perspektivischem Lernen in einen Zusammenhang zu bringen, was teilweise in Inkonsistenzen zwischen den Deutungen in Interview 1 und 2 mündete (z.B. HL). Sarah Kross nahm als erstes den Zusammenhang zwischen Identifikation und Emotionen in den Blick:

> „Ich glaube, das [die Identifikation] hängt für mich schon damit so- mit Perspektivübernahme, aber auch zu dem, was wir gesagt haben mit den Emotionen. Weil ob ich mich jetzt identifizieren kann, ist- was habe ich, kann ich- werden bei mir dann Emotionen geweckt. Ich glaube, das hängt für- hängt da- ich würde das in dieselbe Richtung- in dieselbe Richtung verordnen. Denn- ich würde das aber auch nicht nur darauf runterbrechen. Also das geht nicht- ich muss mich auch- also historische Perspektivübername heißt für mich nicht nur, kann ich mich- kann ich das jetzt verstehen oder mich damit identifizieren oder nicht, sondern es geht doch eigentlich darüber hinaus, wenn ich den- genau- es geht nicht nur darum, kann ich das persönlich jetzt nachempfinden? Sondern eher kann ich Beweggründe verstehen und in konkreten Punkten- und das dann gut einordnen und reflektieren. Aber nicht vielleicht- ich würde nicht- das ist nicht automatisch auch Identifikation. […]" (SK, II/1, 39.27)

Kross sprach der Identifikation, die sie als „persönliches Nachempfinden" umschrieb, eine Rolle bei historisch-perspektivischem Lernen bzw. der „Perspektivübernahme" zu. Dann präzisierte sie ihr Verständnis von historischer Perspektivübernahme, das vor allem analytische Vorgänge wie das Verstehen, Einordnen und Reflektieren umfassen würde. Sie kam zu dem Schluss, dass die Identifikation nicht zwingenderweise Teil der Perspektivübernahme wäre. In Interview 2 bestätigten sich diese Vorstellungen von Kross. Sie rückte erneut die Identifikation in die Nähe von emotionalen Lernprozessen und überlegte dann, dass in der „Diskussion" Lernende sich „vielleicht" mit dem jeweiligen „Charakter" identifizieren würden. Dann korrigierte sie sich und erklärte, dass sie „eher" von einem „Hineinversetzen" sprechen würde, denn „identifizieren" fände sie „schon zu viel" (SK, II/2, 41.29). Camilla Simons, die sich im Rahmen ihrer Masterarbeit mit historisch-perspektivischen Lernprozessen theoretisch auseinandergesetzt hatte, versuchte ihr angelesenes Wissen zu rekonstruieren:

> „Mh... Also ich meine... ich bin mir gerade nicht ganz sicher, aber ich meine auch, dass das [die Identifikation] eigentlich nicht so gut ist, wenn man sich dann mit den Personen identifiziert oder überidentifiziert. Ich meine das irgendwie gelesen zu haben... aber... ja. Also ich denke schon, dass wenn man sich jetzt irgendwie mit einer historischen Person identifiziert, dass das natürlich dann Auswirkungen irgendwie auf den- den Lernprozess hätte oder dass man sich solche Sachen dann auch besser behalten kann, ein größeres Interesse hat, sich damit auseinanderzusetzen, wenn man sich damit identifiziert. Also das denke ich schon, ja." (CS, II/1, 25.07)

Abgesehen von dem Schlagwort der Überidentifikation erinnerte sich Simons nicht mehr an die geschichtsdidaktischen Positionen zur Identifikation, die sie als normative Setzungen verstand. Sie kam zu dem persönlichen Resümee, dass die Identifikation auch positive Effekte auf die Lernprozesse haben könne. Auch Valerian Krieger brachte seine Unsicherheit in Interview 2 hinsichtlich der Identifikation zum Ausdruck:

> „Das ist jetzt also- ich bin mir jetzt nicht sicher- mit diesem identifizieren können. Also wollen die dann nachher T-Shirts mit Bogle drucken oder. Also, ich bin mit diesem Konzept nicht ganz so- also das Konzept ist mir, oder- warum es jetzt noch mehr bringt, sich mit jemandem zu identifizieren. Klar ist- es hilft dabei, sich zu motivieren, und wenn man eine Person cool findet, dann macht man auch die Hausaufgaben dazu oder denkt drüber nach so. Ja. […]" (VK, IV/2, 27.13)

Während Valerian Krieger in Interview 1 das Anbieten und Nahebringen von „Identifikationsfiguren" positiv bewertet hatte, weil dies im Lernprozess von „Vorteil" sein könnte (VK, IV/1, 22.39), betonte er in Interview 2, dass es ihm schwerfalle, die Identifikation als „Konzept" und dessen Relevanz zu erfassen. Gleichwohl ging er erneut auf die positiven Effekte für die Motivation der Lernenden ein. Ein ähnliches Bild zeigte sich bei Hans Kleich, der die grundlegende Relevanz von Identifikation herausstellte und erklärte, dass es seine Aufgabe als Lehrkraft sei, diese im Unterricht zu „verwirklichen". Er lenkte ein, dass er nicht wisse, wie die Identifikation mit weiteren Konstrukten wie dem historischen Bewusstsein, der Empathie und Emotionalität zusammenhängen würde, verstand dies jedoch auch nicht als seine Aufgabe:

> „[…] Also ich denke, dass das [die Identifikation] unabdingbar ist. Dieses historische Bewusstsein und Identifikation, Empathie und Emotionalität sind einfach Begriffe, die eng miteinander zusammenhängen. Wie genau das müssen jetzt irgendwelche Wissenschaftler herausfinden. Das ist nicht mein Job. Mein Job ist es halt, diese- diese Prinzipien zu verwirklichen im Unterricht." (HK, III/1, 1.30.25)

6.6.2. Voraussetzungen

Wie im Kapitel 6.5. zum Einfluss des sozioökonomisch und/ oder -kulturellen Hintergrundes bereits deutlich wurde, waren mehrere Proband:innen davon überzeugt, dass die Herkunft von Lernenden und die damit einhergehenden persönlichen Prägungen und Erfahrungen einen Einfluss auf die historisch-perspektivischen Lernprozesse haben könnten. Auch im Hinblick auf Identifikationsprozesse verstand die Hälfte der Proband:innen den (persönlichen) Bezug der Lernenden zu den jeweiligen historischen Akteur:innen als Voraussetzung für etwaige Identifikationsprozesse. Die Studierende Berit Voss betonte die Notwendigkeit des geteilten Erfahrungsraums, schloss jedoch keineswegs aus, dass bei fehlender Identifikation, die Handlungen historischer Akteur:innen nicht auch nachvollzogen werden könnten:

> „BV: […] Ich glaube auch nicht, dass ich mit jedem identifizieren kann. Ist ja logisch. Und dann- eigentlich geht es wirklich mehr darum zu sagen, Okay, ich kann sagen, dass der und der Mensch schreckliche Dinge in der Geschichte gemacht hat. Aber ich verstehe, wie es dazu kam.

> I: […] haben Sie da mal Beispiele, wo Sie denken, das Identifikationspotenzial ist vielleicht größer und bei den Personen wäre es vielleicht geringer?
> BV: Ja ich würde mal sagen einfach Leute, die so ungefähr auf dem gleichen Level sind wie man selbst ist, also jetzt würde ich mal davon ausgehen, wenn man jetzt mal 100 Jahre zurückgeht oder so und dann einfach halt das normale Volk oder irgendwie sowas. Aber man kann sich ja schlecht mit jemanden identifizieren, der ein ganzes Land beherrscht hat, oder- weil da hat man ja überhaupt keinen Bezug dazu als jemand, der ein normales Leben gelebt hat und zur Schule gegangen ist. Also ja." (BV, I/1, 22.16)

Diese Auffassung teilte die Lehrkraft der EG IV Samuel Ries, der sehr stark ausgeprägte Überzeugungen zeigte. In Interview 1 erklärte er, dass Identifikationsprozesse im Geschichtsunterricht „passieren" könnten, jedoch nicht „intendiert" sein sollten (SR, IV/1, 21.19). Mit Blick auf die UE bezweifelte er, dass Schüler:innen sich mit den historischen Akteur:innen Paul Bogle oder Gouverneur Edward John Eyre und deren Vertreter:innen identifizieren würden. Er nannte das Nachdenken über die Identifikationspotenziale der UE „Fantasie-Spielchen" und erklärte, dass es für eine Identifikation „keine Chance" gäbe, da der Lerngegenstand „zeitlich, räumlich, sachlich zu weit weg" sei (SR, IV/1, 16.42).

Für Petra Klauser wiederum, für die die Identifikation eine „ganz, ganz große Rolle" bei historisch-perspektivischem Lernen spielte, lag der Fokus auf der regionalen Nähe und daraus resultierenden Verbundenheitsgefühlen und Identifikationspotenzialen. Sie berichtete von ihren persönlichen Erfahrungen und ihrer Verbundenheit mit der Region Rheinland-Pfalz, in der sie aufgewachsen sei. Im Geschichtsunterricht würde vornehmlich deutsche Geschichte unterrichtet werden, um diesen regionalen Bezug und die individuelle Betroffenheit der Lernenden hervorzurufen (PK, II/1, 35.43). Henrike Sauer sah sich bei der Vermittlung des Holocausts angesichts der unterschiedlichen Herkünfte ihrer Lernenden, deren „ethnisch-kulturellen" Selbstzuschreibungen und daraus resultierender mangelnder Identifikation bzw. Betroffenheit vor Herausforderungen gestellt:

> „[…] Und dann hab ich in der gleichen 10. Klasse- da ist dann irgendwann, weil ich länger krank war, sollte jeder eine Ausarbeitung schreiben. Und dann hatte der einen zum Thema Holocaust eine Seite also vollkommen emotionslos und oberflächlich und fand ich ganz seltsam. Und dann habe ich den angesprochenen und habe gesagt, sag mal meinst du das ernst so? Und dann sagt er, Jo, ich habe damit nichts zu tun. Meine Großeltern haben alle in der Türkei gelebt damals. Und das hat bei mir ein Nachdenken ausgelöst. Wie können wir denn deutsche Geschichte so unterrichten, gerade solche Themen- dass sie universal sind, dass egal welchen persönlichen Migrationshintergrund jemand hat, jeder davon betroffen ist und sich angesprochen fühlt. […]" (HS, IV/1, 17.22)

Das Thema der jamaikanischen Kolonialgeschichte gab Gabriel Talla (EG IV) in Interview 2 Anlass, über geographisch-bedingte Identifikationsprozesse nachzudenken. Eine Verbundenheit zu einer Region oder einem Land könnte seiner Meinung nach auch durch die intensive Auseinandersetzung bspw. im Rahmen von Auslandsreisen entstehen, wobei er auf seine persönlichen Erfahrungen zurückgriff:

> „[…] Also ich denke die- die Werte der Menschenrechte, die- die sind schon- werden schon auch dadurch übernommener ein Stück weit, aber ohne jetzt sich mit der Person wirklich zu identifizieren. Es sei denn natürlich man hat Wurzeln. Wenn ich natürlich Schüler hab, die jamaikanische Wurzeln haben, dann ist das eine ganz andere Liga- oder Halb-Jamaikaner sind oder die Großeltern aus Jamaika kamen. Also das macht immer viel aus. Das ist- auch schon bei Urlaub- also ich war mal 4 Wochen in Chile, da habe ich mich auch intensiver mit

> Pinochet usw. beschäftigt. Davor war das so.. Ja, Chile ist ein Land in Südamerika. Ja, Geschichte, keine Ahnung. Also ich denke, das ist immer so, dass der persönliche Bezug, der spielt da eine wichtige Rolle. […]“ (GT, IV/2, 42.27)

Monika Gerbers wiederum legte sich nicht auf die regionale Zugehörigkeit und/ oder geteilte Erfahrungsräume als Voraussetzung für die Identifikation fest. Ausgehend von ihrer Vorstellung, dass Lernende eine Vielfalt unterschiedlicher Identitätsfacetten aufweisen würden, war sie der Überzeugung, dass Lehrkräfte diese „Diversität“ bedienen müssten:

> „Also ich glaube das [die Identifikation] ist- also das ist unglaublich wichtig. Ich glaube tatsächlich, dass das auch einen großen Teil der Identität ausmachen kann, dass ich mich repräsentiert sehe. Dass es dadurch- das ist erstmal so das Wichtige und deswegen glaube ich, ist der Geschichtsunterricht auch zu eindimensional, weil... Leute zehren davon, wenn sie sehen, sie haben schon in ihren vielen Facetten der Persönlichkeit, haben sie eine Geschichte. Also, wenn ich jetzt mal ein Beispiel nehme als Cis-heterosexuelle Frau habe ich aber eine Geschichte in Deutschland. Und wenn jetzt aber da ein anderer Schüler sitzt, der vielleicht homosexuell ist und aus Italien, dann hat auch der eine Geschichte in seinen vielen Facetten. Und allein dadurch, dass ich das vielleicht dann gespiegelt sehe, dass es das irgendwie im 19. Jahrhundert schon gab und dass es da Leute gab, die mit Problemen sich auseinandergesetzt haben, die vielleicht auch schon was geändert haben, von dem ich heute profitieren kann. Das gibt mir das Gefühl von, Okay ich bin irgendwie da, weil es sich entwickelt hat. Ich kann mich identifizieren mit einer Vergangenheit. Es gibt mich nicht nur in der Gegenwart. Ich glaube, das ist ganz wichtig, weil das auch ein Gefühl von Daseinsberechtigung vermittelt. Und deswegen ist, glaube ich, tatsächlich dieser Diversitätsaspekt so wichtig, weil jeder Mensch- klar, Gegenwart ist super wichtig, aber jeder Mensch zehrt auch davon, dass man sich irgendwo in der Vergangenheit wiederfindet. Und wir müssen uns einfach auch vor Augen führen, dass Vergangenheit nicht nur die Vergangenheit bis Oma, Opa ist, sondern eben auch tatsächlich sehr viel weiter und davon zehrt tatsächlich glaube ich Identität ganz viel, vielleicht noch nicht so bewusst, wie das dann mit Mitte Zwanzig kommt. Aber unterbewusst auf jeden Fall auch schon bei den ganz Kleinen. Dass sie sich einfach gespiegelt sehen, repräsentiert sehen, deswegen finde ich, ist das ein ganz wichtiger Aspekt. Ja.“ (MG, III/1, 36.32)

Gerbers, die als eine der wenigen Proband:innen die Identifikation ausschließlich im Zusammenhang mit der Entwicklung einer historischen Identität verstand, schrieb dem Geschichtsunterricht in dieser Hinsicht eine wichtige Funktion zu, war jedoch der Überzeugung, dass dessen Identifikationsangebote gegenwärtig zu „eindimensional“ seien.

Acht Befragte erklärten die Notwendigkeit geteilter Werte zwischen Lernenden und historischen Akteur:innen zur Voraussetzung für die Identifikation. Sina Geuer war in Interview 1 der Auffassung, dass die Identifikation etwas „sehr Persönliches“ sei und nicht alle „dieselben Werte“, „Ansichten“ und „Interessen“ vertreten würden, weshalb sich Identifikationsprozesse der Planbarkeit durch die Lehrkraft entzögen und im Geschichtsunterricht nicht intendiert werden sollten (SG, I/1, 29.39). Karl Tecker plädierte dafür, dass Lernende sich die Perspektive in entsprechenden Lehr-Lern-Arrangements aussuchen sollen dürften, damit eine Identifikation möglich würde:

> „Also ich finde solche Aufgaben eigentlich am besten, wenn man sich die Perspektive selber aussuchen kann. Wenn es die Möglichkeit gibt zu wählen. Weil dann nimmt man sich ja auch das einfach heraus, mit denen man sich am meisten identifizieren kann und was einem mit der eigentlich- mit den eigenen Vorstellungen, mit den eigenen Grundsätzen so am

> nächsten übereinstimmt. Und wenn das jetzt so was ist, mit dem man gar nichts anfangen kann, wenn man jetzt die historische Perspektive, ich weiß nicht- einfach von jemandem einnehmen soll, dem man völlig negativ gegenübersteht, dann bringt das glaube ich nicht so viel wie andersrum." (KT, I/1, 21.01)

Tecker war der Überzeugung, dass eine fehlende Übereinstimmung im Hinblick auf die „eigenen Grundsätze", der Identifikation im Weg stehen könnte. Gleichermaßen betonten einige Studierende, dass die Identifikation mit Paul Bogle in der geplanten UE gelingen würde, da es dem „moralischen Weltbild" der Schüler:innen entsprechen (JK, I/2, 22.35) bzw. dieser die „gleichen Werte" vertreten würde (CS, II/2, 36.35). Peter Siebert sah vor allem darin eine Chance, dass dem Thema Menschenrechte noch heute eine zentrale Rolle zukäme. Gleichzeitig bemängelte er die Eindeutigkeit und fehlende Kontroversität in der UE:

> „[…] gerade beim Thema Menschenrechte, damit kann man sich identifizieren. Aber halt sehr eindeutig. Also es ist nicht kontrovers, es ist nicht streitbar […]. Ich glaube, das ist nicht wirklich kontrovers, weil es ist eigentlich eindeutig. Es wird natürlich schwer für- für Schüler aus der heutigen Zeit, sich tatsächlich dann mit Personen, die dort- oder die darunter, ich sag mal, gelitten haben oder auch davon profitiert haben, sich mit denen zu identifizieren. Aber was sie leisten können, ist auf jeden Fall, sich mit diesem Ideal zu identifizieren. Menschenrechte und Freiheitsrechte und so weiter. Ich glaube, das geht schon, weil es gibt ja auch genügend Beispiele aus der Gegenwart, wo das eben noch nicht so dem Ideal entspricht, dass man tatsächlich über- dass überall Menschenrechte akzeptiert, respektiert werden für alle gleichermaßen. Stichwort Gleichberechtigung und so. Das geht schon, aber jetzt so wirklich mit diesen Personen identifizieren? Nee, aber das muss es ja auch nicht- also es muss nicht geleistet werden." (PS, III/2, 28.17)

Siebert schloss eine Identifikation mit Paul Bogle oder Edward John Eyre aus, nicht jedoch die Identifikation mit dem Ideal der Menschenrechte bzw. Gleichberechtigung. Auch für Bettina Caspar sprachen der Gegenwartsbezug und die Tatsache, dass Lernende ein „ausgeprägtes Interesse an Gerechtigkeit" hätten und „die Gesellschaft voranbringen" wollten, dafür, dass diese sich mit dem Thema der UE identifizieren würden (BC, IV/2, 27.08).

6.6.3. Identifikation als Chance und Risiko

Anhand einiger Zitate wurde bereits deutlich, dass die Identifikation von den Befragten unterschiedlich bewertet wurde. Die Zusammenschau ergab, dass die Mehrzahl der Proband:innen abwägend argumentierte (teils/teils). Einige Proband:innen bewerteten die Identifikation durchweg positiv bzw. negativ. Ausschließlich positive Bewertungen traten in der EG IV im Vergleich zu EG I bis III seltener auf. Es zeigten sich in einigen Fällen Inkonsistenzen zwischen den Interviews, wenn bspw. in einem Interview die Identifikation ausschließlich positiv beleuchtet wurde und in dem anderen Interview vor allem kritisch (z.B. HK, BC).

Bewertung	Positiv		Teils/teils		Kritisch	
Interview	1	2	1	2	1	2
EG I	2	2	4	2	2	0
EG II	2	3	3	2	1	0
EG III	3	1	2	0	1	2
EG IV	0	1	4	2	2	1
∑	7	7	13	6	6	3

Tabelle 6: Wertungen nach EG und Interviews aufgegliedert

Insbesondere Studierende dachten über mit der Identifikation verknüpfte Chancen nach. Drei Befragte waren der Meinung, dass die Identifikation sich positiv auf die Lernprozesse auswirken würde, worin die genauen Vorteile lägen, präzisierten sie nicht (KT, BL). Bspw. Peter Siebert erklärte, dass die Identifikation von Vorteil für die Perspektivübernahme sein könnte, ohne genauere Begründungen anzuführen:

> „Mh… ich glaub, dann [bei der Identifikation] fällt es leichter, sich die Perspektive zu übernehmen. Wenn ich mich selbst zu einer Gruppe zähle, sei es jetzt als Deutscher, als Europäer, dann fällt es immer einfacher eine bestimmte Perspektive zu übernehmen, die in dem Kontext eine Rolle spielt. […]“ (PS, III/1, 26.44)

Darüber hinaus rekurrierten einige Befragte aus allgemeindidaktischer, pädagogischer Perspektive auf den Vorteil, dass Identifikationsprozesse das Interesse und die Motivation im Fach Geschichte fördern könnten. Hannes Gruber beantwortete die Frage, ob die Identifikation bei der Auseinandersetzung mit historischen Perspektiven eine Rolle spielen würde, indem er die Motivation und wie Peter Siebert die Erleichterung im Hinblick auf das Hineinversetzen in historische Perspektiven anführte:

> „Es spielt auf jeden Fall eine Rolle, ob es jetzt ein Ziel ist, das weiß ich nicht, aber eine Rolle spielt es auf jeden Fall. Denn ich- ich denke, wenn man sich mit etwas identifizieren kann, fällt es immer- motiviert es erstmal auch mehr und es gibt einem auch viel mehr den Einstieg und die Möglichkeit, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen und diese- wenn wir jetzt nochmal auf Perspektiven beziehen- auch diese annehmen zu können und sich da hineinversetzen zu können. […]“ (HG, II/1, 22.54)

Darüber hinaus nahmen einige Befragte wie Adriane Siffers fachspezifische Lernziele in den Blick, die sie mit Identifikationsprozessen verknüpfte. Während Siffers die Identifikation mit konkreten historischen Persönlichkeiten ablehnte, war die Identifikation mit den demokratischen Grundwerten ihr erklärtes Ziel:

> „Ich würde sagen, das [Identifikation] zielt darauf ab, wie schaffe ich eine- eine Erkenntnis darüber, zu welcher- auf welcher Gesellschaftsgrundlage unser Staat funktioniert so und nur in dem Bereich würde ich das sehen. Denn ich möchte eigentlich nicht haben, dass ich ein einziges Vorbild schaffe, Friedrich der Zweite als aufgeklärten Herrscher, weil Identifikation ist dann für mich zu unkritisch, aber Identifikation mit einer Person finde ich verkehrt, sondern empathisches Mitfühlen, ja, und verstehen, warum Handeln von historischen Figuren in ihrem gesellschaftlichen System in- von- von besonderer Bedeutung war- besonders herausragend war […]. […] Identifikation, dass ich einem Vorbild nachstrebe, nein. Identifikation als Übernahme von Erwartungen und Erkenntnissen, was brauche ich, um in dieser Gesellschaft zu leben? Und was ist einfach gut an dieser Gesellschaft? Ja, zu einer ganz klaren Demokratieerziehung, da würde ich immer zu an- unbedingt zu anregen und ist mein Ziel.“ (AS, IV/1, 17.47)

Das „empathische Mitfühlen“ mit und „Verstehen“ von historischen Akteur:innen verstand Siffers als sinnvoll, das „Nachstreben“ historischer Akteur:innen und deren Stilisierung zu Vorbildern verwarf sie als „unkritisch“. Eine Identifikation mit Abstrakta wie dem deutschen Staat und dessen demokratischen Werten befürwortete sie.

Wie Siffers rekurrierten 10 Proband:innen unterschiedlicher EG in Interview 1 und 2 auf Herausforderungen, die wie im Zusammenhang mit den Emotionen vor allem mit der Frage nach der Objektivität im historischen Erkenntnisprozess verknüpft waren. Einige Befragte, wie Simon Liefers, sahen das Risiko eingeschränkter Objektivität und einer damit einhergehenden, fehlenden Bereitschaft bzw. Befähigung zur multiperspektivischen Betrachtung historischer Sachverhalte:

> „Ich kann mir vorstellen, dass das hilfreich sein kann, aber auch vielleicht gefährlich, wenn man- sag ich mal, weil man dadurch halt natürlich- also ich weiß jetzt nicht, ob die Identifikation jetzt auf einmal passiert, dass man praktisch sich direkt so fühlt wie die, dass das dann halt gefährlich sein kann, weil man halt voreingenommen ist, und sich nur noch mit dieser einen Person identifizieren kann. Und dann halt nicht mehr auf die anderen Perspektiven schaut. […] Also das spielt auf jeden Fall eine Rolle. Also im Prinzip ist es ja ein bisschen was- wie Empathie halt, sich mit Leuten da zu identi- ja doch. Also es spielt auf jeden Fall eine große Rolle, würde ich sagen. Aber kann auch vielleicht zu Voreingenommenheit führen.“ (SL, I/1, 22.28)

Liefers bekräftigte, dass die Identifikation in historisch-perspektivischen Lernprozessen eine Rolle spielen, jedoch bei intensiver Auseinandersetzung mit einer spezifischen Person zu „Voreingenommenheit“ führen könnte. Diese Auffassung teilte Katharina Spär, die zwischen schulischem Geschichtsunterricht und Geschichtsforschung differenzierte:

> „[…] Ich glaube gerade im Schulalltag ist es auch nicht schlecht, sich da wirklich in Personen hineinzuversetzen. Ich glaube, wenn man es jetzt wissenschaftlicher betrachten will, wird es schwierig, weil man dann eben auch sehr subjektiv wird. Und eben, wenn man sich mit der einen Gruppe mehr beschäftigt, dann ja- fühlt man sich eben zu dieser Gruppe mehr zugehörig als jetzt zu einer komplett gegensätzlichen. Und deshalb. Also ich glaube, in der Schulzeit kann es schon helfen, aber man darf eben nicht den Blick verlieren, dass es eben auch noch andere Seiten gibt. Und deshalb ist dann halt eben auch der Austausch mit den anderen Gruppen besonders wichtig, dass man eben nicht nur auf seine Gruppe fixiert ist, mit der man sich beschäftigt hat, sondern eben trotzdem noch die anderen Perspektiven sieht. Aber ich glaube schon, dass es helfen kann, um einfach die Gesamtsituation besser zu verstehen, wenn man sich zumindest in ein, zwei Personen da reinversetzen kann.“ (KS, I/1, 21.44)

Spär erachtete Identifikationsprozesse im Geschichtsunterricht für legitim, um Lernenden zu helfen „die Gesamtsituation“ besser zu verstehen. Sie fügte einschränkend hinzu, dass durch den Einsatz entsprechender Sozialformen, der Austausch innerhalb der Lerngruppe gefördert werden müsste, damit die Schüler:innen sich anderer Perspektiven gewahr und zur Auseinandersetzung mit diesen angeregt werden würden. Wie Spär verknüpften auch weitere Proband:innen wie Valerian Krieger Identifikationsprozesse mit mangelnder Objektivität und daraus resultierender Unfähigkeit, weitere Perspektiven miteinzubeziehen:

> „[…] Also das ist immer von Vorteil, wenn man sich mit jemandem identifizieren kann. Das schließt, wenn man sich hat, zu sehr mit- oder wenn man darauf zu sehr abzielt, dann

> schließe ich eine Multiperspektivität aber auch wieder aus, also wenn ich jetzt sage, Boah, Martin Luther King, der ist ja toll, ich will so sein wie der! Dann schließ ich ja quasi ja so ein bisschen- also wenn ich jemand zum Helden hochstilisiere, weil ich mich hundertprozentig identifiziere, dann hat ja der Schüler auch wieder bei der Multiperspektivität so ein.. also- deswegen also kein- kein das ist dann- kein Konzept ist das alleinseligmachende also. Identifikationsfiguren bieten oder die Identifi- möglicher Identifikationsfiguren präsentieren, nahebringen, ist super, auch wenn das dann im Endeffekt Multiperspektivität etwas einschränken könnte." (VK, IV/1, 22.39)

Krieger sah durch eine intensive Auseinandersetzung mit einzelnen historischen Akteur:innen und daraus resultierenden Emotionen, das Risiko, dass die kritische Distanz zum Untersuchungsgegenstand verloren gehen und das Verstehen konträrer Positionen eingeschränkt werden könnte. Er schlug daher vor unterschiedliche Konzepte im Geschichtsunterricht abzuwechseln, da kein didaktischer Zugriff der „alleinseligmachende" wäre. Hans Kleich wiederum fasste in Interview 2 auf die Frage, ob Lernende durch die UE zur Identifikation eingeladen werden würden, seine Auffassungen folgendermaßen zusammen:

> „[lacht] Naja, […], Identifizieren mit dem- mit dem Gouverneur ist schwieriger. Und mit dem Helden- jeder will sich natürlich mit dem Helden identifizieren. Jeder will auf der guten Seite der Macht stehen. Aber das ist nicht Aufgabe unseres- unseres Fachs. Da- das es einfach zu machen, sondern eben differenziert zu urteilen. Und dementsprechend ist es mit der Identifikation schwierig. […]" (HK, III/1, 40.22)

Während Kleich in Interview 1 die Identifikation als „unabdingbar" bezeichnete, äußerte er sich in Interview 2 deutlich kritischer und sah sie als Herausforderung für historische Urteile der Lernenden.

6.6.4. EG im Vergleich

Ergebnis 7 – Befund 1: In den Vorstellungen von und der Bewertung der Identifikation zeigen sich bei angehenden und ausgebildeten Lehrkräften unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, wobei teilweise EG-spezifische Tendenzen festzustellen sind.

Die Auswertung aller Segmente, in denen die Identifikation bei den Proband:innen zur Debatte stand, zeugte von einer großen Heterogenität innerhalb des Samples, die durch das im Kapitel 2.1.4.5. bereits diskutierte Theoriedefizit[988] und/ oder die fehlende Integration des Konzeptes in die Ausbildungsinhalte im Verlauf des Professionalisierungsprozesses bedingt sein könnte. Für diese These sprechen verschiedene Indikatoren. Die Aussagen mehrerer Proband:innen unterschiedlicher EG zeugten von großen Unsicherheiten, die teilweise explizit zum Ausdruck gebracht wurden (z.B. KS, SK, CS, VK). Im Fall Sarah Kross könnte die Unsicherheit auch durch ihr zur Sprache gebrachtes Unwohlsein mit der Interviewsituation insgesamt bedingt gewesen sein. In den Fällen Camilla Simons und Valerian Krieger zeigte sich hingegen exemplarisch, dass die Unsicherheiten durch mangelndes Professionswissen bedingt waren.

[988] Vgl. Bernhardt, Subjektorientierung 'reloaded'. Die Wurzeln subjektorientierter Geschichtsdidaktik in den 1960er Jahren, S. 140.

Simons versuchte ihr geschichtsdidaktisches Wissen zu rekonstruieren und wich, als ihr dies nicht gelang, auf pädagogische Erwägungen wie das Schüler:innen-Interesse aus. Krieger wiederum erklärte, dass das „Konzept" ihm nicht geläufig sei und er nicht wisse, welche Vorteile es haben könne. Bei ihm zeigten sich, wie bei anderen Proband:innen, Inkonsistenzen zwischen Interview 1 und 2 hinsichtlich seiner Vorstellungen von und Bewertung der Identifikation (z.B. VK, IV/1, 22.39; VK, IV/2, 27.13). Auch Hans Kleich legte seine Unkenntnis über den konkreten Zusammenhang zwischen Identifikation, „historischem Bewusstsein" und „Emotionen" offen. Dies war für ihn kein Hindernis, Identifikationsprozesse im Geschichtsunterricht als „unabdingbar" zu bewerten und es als seine Aufgabe anzusehen, diese anzustoßen (HK, III/1, 1.30.25; III/2, 40.22). Auch die Begründungen, warum Identifikation mit historischen Akteur:innen von Vorteil sein könnte, blieben mehrere Befragte unterschiedlicher EG schuldig (z.B. KT, BL, PS). Die Proband:innen, die Chancen von Identifikationsprozessen ansprachen, waren sich nicht einig, welche dies wären.

In Kapitel 2.1.4.5. wurde neben der fehlenden Verankerung des Konzeptes der „Identifikation" dargelegt, dass sich der fachwissenschaftliche Diskurs vor allem auf das Konstrukt der historischen Identität fokussiert.[989] Einige Ergebnisse deuten darauf hin, dass diese Diskussionen einen (wenn auch nicht explizit bewussten) Einfluss auf die Vorstellungen und Überzeugungen der Proband:innen gehabt haben könnten. Fünf Befragte der EG II und III, die die geschichtsdidaktischen Anteile in der ersten und zweiten Ausbildungsphase gerade durchlaufen hatten, verwendeten den Begriff „Identität". Die Identifikationsprozesse, die überwiegend positiv bewertet wurden, verstanden sie primär als Mittel zur Entwicklung der historischen Identität von Lernenden (z.B. PK, HK, CK, MG). Sie zeigten die Vorstellung, dass Lernende eine historische Identität aufweisen, die einem lebenslangen biographischen Wandel unterliegt (vgl. hierzu auch Ergebnis 7 – Befund 2). Bei den Proband:innen der EG I, die bisher mit keinerlei didaktischen Theorien in Berührung gekommen waren, zeigte sich diese Vorstellung nur in einem Fall. Stattdessen wurde die Identifikation von mehreren Proband:innen unterrichtspraktisch und konkret als eine befristete Rollenübernahme in entsprechenden methodischen Arrangements verstanden. Dies passt zu dem Ergebnis von Waldis et al., die zeigten, dass das didaktische Wissen zur Identitätsbildung im Geschichtsunterricht bei Studierenden, die sich mitten in der Ausbildung befinden, deutlich geringer ausgeprägt ist als das Wissen bspw. zur Quellenarbeit.[990]

Bei den Proband:innen in der EG IV fand sich eine mittelmäßig bis stark ausgeprägte Ablehnung gegenüber der Identifikation und intendierter Identitätsbildung im Geschichtsunterricht, was im Fall Samuel Ries eine besondere Zuspitzung erfuhr („Fantasie-Spielchen", SR, IV/2, 16.42). Einen möglichen Erklä-

[989] Vgl. ders., Subjektorientierung 'reloaded'. Die Wurzeln subjektorientierter Geschichtsdidaktik in den 1960er Jahren, S. 140.
[990] Waldis u.a., "Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet", 47f

rungsansatz für diese kritischen Haltungen lieferte Adriane Siffers, die zum gleichen Jahrgang wie Samuel Ries gehörte (1960 bzw. 1961) und somit die unterrichtspraktische Ausbildung wohl zu Beginn der 1990er Jahre durchlaufen hatte:

> „[…] Das ist ganz lustig, weil jetzt komme ich eigentlich ins Grundsätzliche. Ich bin so ausgebildet worden, dass die Identifikation so ziemlich das Letzte ist, was man im Geschichtsunterricht erreichen soll. Ganz nach Brecht'scher Manier um Gottes Willen. Identifikation darf nicht da sein, sondern grundsätzlich eine kritische Distanz zu dem behandelten Gegenstand. Deswegen das epische Theater auch bitte angewendet auf jede andere Lebensform. Um Gottes Willen, keine Identifikation! Ich sehe jetzt gerade die Welle umschwappen. Ich finde es total interessant, dass ich das noch erleben darf. […]" (AS, IV/2, 20.20)

Diese Aussagen von Siffers legen die Vermutung nahe, dass die Überzeugungen der erfahrenen Lehrkräfte im Hinblick auf Identifikationsprozesse und die historische Identität von Lernenden durch ihre (schulpraktische) Ausbildung und die in der Zeit dominierenden geschichtsdidaktischen Positionen geprägt waren. Letztere waren durch eine kritische Haltung gegenüber emotionalen Lernprozessen charakterisiert, bevor es nach der Jahrtausendwende zu einer Neuauflage der fachdidaktischen Diskussionen um die Rolle von Emotionen und Identifikation und einer Neubewertung kam, die noch nicht abgeschlossen ist (vgl. Kapitel 2.1.4.).

Ergebnis 7 – Befund 2: Angehende und ausgebildete Lehrkräfte aller EG zeigen überwiegend homogene Vorstellungen davon, wer oder was sich (nicht) als Gegenstand von Identifikationsprozessen eignen würde. Dies verweist auf das Vorliegen unterschiedlicher Identitätskonzepte.

Über alle EG hinweg wurde einerseits die Identifikation mit konkreten historischen Akteur:innen abgelehnt bzw. für unmöglich erklärt. Andererseits fand sich die Überzeugung, dass eine Identifikation mit freiheitlich-demokratischen Werten und Grundsätzen sinnvoll wäre. Die Identifikation mit historischen Individuen wurde nur in einigen Fällen zu Motivationszwecken beim Vorhandensein persönlicher (z.B. regionaler oder ideeller) Bezüge als sinnvoll erachtet. Dies deckt sich mit Ergebnissen von Bartelds et al., die herausfanden, dass die „personal connection" zwischen Lernenden und historischem Akteur/ historischer Akteurin, sowohl für die Schüler:innen als auch für die Lehrkräfte ein wichtiger Faktor im Zusammenhang mit *Historical Empathy* darstellte.[991] Die Identifikation mit Individuen wurde vor allem deswegen abgelehnt, weil eine Parteinahme und/ oder emotionale Beteiligung befürchtet wurde, die wiederum der Objektivität und multiperspektivischen Betrachtungen im Weg stehen könnte. In diesem Zusammenhang zeigte sich die Verknüpfung von Identifikation und emotional-empathischen Lernprozessen sowie damit einhergehenden Herausforderungen, die auch im wissenschaftlichen Diskurs vernehmbar diskutiert wird.[992] Dass in allen EG gleichermaßen „Gefahren" angesprochen wurden, deutet

[991] Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 538.
[992] Ebd., S. 530; Bracke/Flaving, Emotionen im Geschichtsunterricht, S. 140; Huijgen u.a., Testing elementary and secondary school students' ability to perform historical perspective taking, S. 655; Endacott/Brooks, An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy, S. 45.

auf das intuitive Herleiten potenzieller Herausforderungen aus alltagsweltlichen und/ oder persönlichen Unterrichtserfahrungen hin, die keiner besonderen Theoriefundierung bedurften. Für diese These spricht auch, dass Proband:innen unterschiedlicher EG häufig ihre alltäglichen und/ oder persönlichen Erfahrungen zur Begründung heranzogen (z.B. JK, I/1, 26.10; PK, II/1, 35.43; PS, III/1, 26.45; HS, IV/1, 1.12.41).

Identitätsfacette(n)	Sozioökonomisch/ -kulturell		Identifikation		∑
	Interview 1	Interview 2	Interview 1	Interview 2	
(Demokratische) Wertehaltungen	SL, JK, NS, HL	SK	KT, SG, AS	KS, JK, PK, HG, CS, PS, SC, AS, BC, VK, GT	16
Staatsbürgerschaft/ Nationalität	KT, SG, HK, BL, VK	KT, SG, NS, CS	PK, MG, AS		10
Geographische Herkunft	CS, AS	KT, SG	SG, PK, PS, CK	PK, GT, SG	9
Körpermerkmale (z.B. Alter, Hautfarbe)		NS, SK, MG	PK, SG	NS, PK, MG, HS	6
Religiöse Zugehörigkeit	HS, GT		NS		3
Sozio-ökonomische „Klasse“	SL		HL		2
Geschlecht			PK, MG		2
Sexuelle Orientierung			MG		1

Tabelle 7: Bezugnahmen der Proband:innen auf die jeweiligen Identitätsfacetten (Summe bei einfacher Zählung der Proband:innen trotz eventueller Mehrfachnennung der jeweiligen Facette)

Welche Identifikationsfiguren sich aus Sicht der Proband:innen eigneten, hing neben geschichtsdidaktischen Erwägungen wesentlich mit den jeweiligen Identitätskonzepten zusammen. Die Tabelle 7 gruppiert alle Identitätsfacetten, die von den Proband:innen auf die Frage nach dem Einfluss des sozioökonomischen und/ oder soziokulturellen Hintergrundes oder auf die Frage nach der Identifikation erwähnt wurden. Es wird deutlich, dass die Proband:innen unterschiedlicher EG die (historischen) Identitäten ihrer Lernenden primär als durch (demokratisch-freiheitliche) Werte geprägt dachten. Dies deutet auf die im Laufe der (schulischen) Sozialisation erworbene, demokratische Grundhaltung der Proband:innen hin. Dass diese Identitätsfacette in der Mehrzahl der Fälle gegenüber anderen Facetten wie der geographischen Herkunft und/ oder nationalen Zugehörigkeit priorisiert wurde, wurde dadurch ersichtlich, dass die Identifikation mit dem britischen Gouverneur Edward John Eyre durch die Proband:innen als unmöglich erachtet und abgelehnt wurde. Dass verschiedene Identitätskonzepte und damit einhergehend, unterschiedliche Gewichtungen der Identitätsfacetten innerhalb des Samples vorlagen, zeigte sich an der Uneinigkeit dahingehend, ob sich der jamaikanische Revolutionär Paul Bogle als Identifikationsfigur eignen würde. Die Mehrzahl sah Potenziale angesichts der freiheitlichen Werte, die er verkörperte (z.B. CS, PS, CK). Andere wiederum stellten infrage, dass eine Identifikation angesichts der großen zeitlichen und räumlichen Distanz möglich wäre (z.B. PK, HL, SG).

Ludger Schröer hat mit Blick auf die subjektiven Theorien von Referendar:innen festgestellt, dass bei diesen das Herausbilden einer „Ich-Identität“ häufig „national“ und „eurozentrisch“ gedacht wurde.[993] Dies kann anhand der vorliegenden Daten bedingt bestätigt werden. An erster Stelle standen für die Proband:innen die (demokratisch-freiheitlichen) Wertehaltungen, zugleich folgten die Staatsbürgerschaft bzw. Nationalität sowie die geographische Herkunft an zweiter und dritter Stelle. Dachten Proband:innen wie Petra Klauser und Claudia Kunter explizit über das Herausbilden von historischen Identitäten im Geschichtsunterricht nach, definierten sie diese vor allem geographisch-national (Deutschland, Europa), wenngleich die Mehrzahl der Proband:innen kein einheitliches, sondern hybrides Identitätskonzept aufwies, was sich an dem Rekurs auf unterschiedliche Identitätsfacetten im Verlauf der Interviews zeigte. Jedoch waren sich nur Monika Gerbers und Sina Geuer ihrer hybriden Identitätskonzepte bewusst. Im Sinne Bettina Degners, die davon ausgeht, dass (in multiethnischen Gesellschaften) historische Identitäten sich aus unterschiedlichen „Identitätsanteile[n] in einer individuellen Mischung“[994] zusammensetzen, betonten beide, dass Lernende diverse Identifikationsbedürfnisse aufweisen würden, was das Ansprechen unterschiedlicher „Identifikationsebenen“ (MG, IV/2, 22.09) und das Anbieten unterschiedlicher Identifikationsfiguren erfordern würde. Dabei knüpften sie dies nicht primär an spezifische demokratische Grundwerte oder national-geographische Zugehörigkeiten.

[993] Schröer, Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen, S. 321.
[994] Alavi, Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft, S. 56.

6.7. Rolle von Emotionen und Empathie

Ergebnis 7: Angehende und ausgebildete Lehrkräfte sind sich einig, dass Emotionen in historisch-perspektivischen Lernprozessen eine Rolle spielen können. Ob diese bewusst aktiviert werden sollten, wird in den jeweiligen EG unterschiedlich beantwortet.

Zu der Rolle von Emotionen und Empathie im Prozess historisch-perspektivischen Lernens waren im Interview mehrere Leitfragen vorgesehen. Über die Frage nach der Funktion von Empathieemotionen bzw. der Fähigkeit zu sozialer Perspektivübernahme in der Gegenwart wurde auf den Themenkomplex hingelenkt. Proband:innen aller EG betonten die hohe Relevanz von Empathie in der Gegenwart, was sich unter anderem in dem Gebrauch von bedeutungszuweisendem Vokabular widerspiegelte („essenziell" KS, I/1, 12.31; „ganz, ganz wichtig" HG, II/1, 15.01; „Grundvoraussetzung" PS, III/1, 16.21; „zentral" GT, IV/1, 21.57). Empathie wurde als Voraussetzung für das Verstehen der Mitmenschen und deren Emotionen sowie für ein gutes Miteinander und sozialen Frieden verstanden. Drei Proband:innen beleuchteten kritische Aspekte von (Empathie-)Emotionen, wie den Verlust eines kritischen Blickes auf bestimmte Sachverhalte (BL, II/1, 12.36), das Verdrängen des „Faktischen" durch Emotionen (BC, IV/1, 15.31) oder das „Abdriften" der öffentlichen Diskussion, wenn zu viele Emotionen im Spiel seien (VK, IV/1, 13.54). Im Anschluss an die Hinführung wurde der Fokus durch drei Fragestellungen auf den Fachkontext verlagert:

- Welche Rolle spielen Ihrer Erfahrung nach Emotionen und insbesondere Empathieemotionen bei der Auseinandersetzung mit den Perspektiven historischer Akteur:innen?
- Gibt es Ihrer Erfahrung nach einen Unterschied zwischen der Empathie gegenüber historischen Persönlichkeiten und Personen aus der Gegenwart? Falls ja, was sind die Unterschiede?
- Für wie wichtig halten Sie es, dass Emotionen und Empathieemotionen bei dem Lernen mit historischen Perspektiven bewusst aktiviert werden?

Im Interview 2 wurde der Themenkomplex über die Frage, ob die Emotionen der Lernenden durch die UE aktiviert werden würden, erneut aufgegriffen. Die Mehrheit der Proband:innen bejahte die Frage, drei wogen ab und ein Proband verneinte. Es wurden vor allem der Lerngegenstand (n=15), die Materialien (n=12) sowie die Podiumsdiskussion in EA 2 als methodischer Zugriff (n=6) diskutiert. Die Zusammenschau aller Segmente aus Interview 1 und 2 inklusive all jener Aussagen, in denen die Proband:innen Emotionen im Prozess historisch(-perspektivisch)en Lernens (auch unabhängig von der konkreten Frage danach) in den Blick nahmen, zeigte, dass die Befragten sich entweder auf Emotionen insgesamt oder aber auf Empathie(-emotionen) fokussierten, wobei größtenteils keine eindeutigen Differenzierungen vorgenommen wurden. Zudem konnten folgende wiederkehrenden Themenfelder in den Überzeugungen zu Emotionen im Zusammenhang mit historisch-perspektivischem Lernen herausgearbeitet werden:

- Rekurs auf fach-/ untersuchungsgegenstandspezifische vs. fach-/ untersuchungsgegenstandunspezifische Emotionen in den Überzeugungen
- Überzeugungen zur emotionalen Beteiligung in unterschiedlichen Unterrichtsphasen und deren Methodenabhängigkeit
- Überzeugungen zur Themenbedingtheit der emotionalen Beteiligung
- Überzeugungen zur Objektdimension der Emotionen und Materialbedingtheit
- Überzeugungen zu Chancen und Herausforderungen von Emotionen im historisch(-perspektivisch)en Lernprozess
- Professions- und Fremdbezüge in den Überzeugungen zu den Emotionen
- Überzeugungen zur Vergleichbarkeit von Emotionen gegenüber historischen Akteur:innen und Emotionen gegenüber Personen aus der Gegenwart

6.7.1. Fach- bzw. untersuchungsgegenstand(un)spezifische Emotionen

Wie eine Studie von Götz et al. nahelegt, weisen alle im Rahmen des Geschichtsunterrichts auftretenden Emotionen einen (in)direkten Fachbezug auf.[995] Jedoch wird Letzterer besonders evident, wenn die Emotionen sich bspw. auf geschichtliche Phänomene oder historische Denkoperationen beziehen.[996] Während einige Proband:innen des vorliegenden Samples insbesondere fachspezifische Emotionen im Hinblick auf historisch-perspektivisches Lernen in den Blick nahmen, diskutierte ein Teil der Befragten (wenn auch nicht ausschließlich) Emotionen aus allgemeindidaktischer und/ oder unterrichtsplanerischer Perspektive ohne einen Bezug zum Untersuchungsgegenstand herzustellen. In der Gruppe der Studierenden ab dem 9. Fachsemester wurden ausschließlich fach- bzw. untersuchungsgegenstandspezifische Emotionen in den Blick genommen, während sich in den anderen drei EG fachspezifische und fachunspezifische bzw. untersuchungsgegenstandspezifische und untersuchungsgegenstandunspezifische Erwägungen mischten. Adriane Siffers und Sebastian Claasen rekurrierten bspw. im Sinne des Classroom Managements[997] auf Emotionen, die ihrer Auffassung nach die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung kennzeichnen sollten, jedoch keinen Bezug zur Historie oder zu historisch-perspektivischem Lernen aufwiesen (SC, III/1, 20.16). Siffers begründete ihre Überzeugungen durch den Rekurs auf wissenschaftliche Studien, die sie nicht weiter spezifizierte:

> „[…] Emotionen im Lernen haben, wie die Forschung uns zeigt, eine unglaublich große Rolle. Emotional angesprochene Schüler, die sich in einem Lernumfeld bewegen, was freundlich aufgeladen ist, was mit Anerkennung zu- zugegen ist, ist Lernen viel einfacher und das sind Emotionen, die überhaupt nicht wegzudenken sind unter einem erfolgreichen Lernen. […] ich halte Emotionen im Sinne von Freude und Anerkennung, Wärme und Zuneigung für ganz, ganz wesentlich. Und da kann der Lehrer zu beitragen." (AS, IV/1, 10.38)

[995] Götz u.a., Lern- und Leistungsemotionen von Schülerinnen und Schülern, S. 55.
[996] Wie weiter oben bereits diskutiert sind die Emotionen in Bezug auf geschichtliche Phänomene und Emotionen in Bezug auf historische Denkoperationen zwei Dimensionen, durch die laut Wolfgang Hasberg die Gefühle von Schüler:innen bei historischem Lernen beschrieben und systematisiert werden können. Eine weitere Dimension sind für Hasberg „Gefühle als (emotionale) Folie". (Hasberg, Emotionalität historischen Lernens, S. 49)
[997] Zum Claasroom Management gehört laut Syring et al. neben der „Verhaltenssteuerung" und der „Unterrichtsgestaltung" auch der „Aufbau von Beziehungsstrukturen zwischen Lehrkraft und Lernenden, welche durch Fürsorge und Vertrauen geprägt sind (Beziehungsförderung)". (Syring u.a., Classroom Management lehren und lernen, S. 77)

Auf die konkrete Frage nach der Rolle der Empathieemotionen im Prozess *historisch-perspektivischen* Lernens blieb Siffers weiterhin vage:

> „[10 Sek. Pause] Ja... Ich glaube, dass grundsätz- eine... also Sie meinen jetzt besonders Empathie. Ja, das spielt eine Rolle, und zwar zu- also auch eine Antipathie. Also Empathie wie Antipathie spielen dabei eine Rolle. Aber ich kann Lernen auch ohne Empathie für das historische Ereignis erfolgreich vermitteln. Aber es ist durchaus wichtig, würde aber für mich keine besondere Bedeutung haben." (AS, IV/1, 13.12)

Siffers Überzeugungen wirkten unstimmig und konfus. Anders als im gesellschaftlichen Diskurs üblich[998] verstand sie nicht Sympathie, sondern Empathie als Pendant zur Antipathie. Wenngleich beide bei historischem Lernen eine Rolle spielen könnten, gehörten diese für sie nicht zu den elementaren Bestandteilen. Sie sprach von „Empathie für das historische Ereignis", wenngleich Empathie als soziale Fähigkeit bzw. Emotion per definitionem auf Menschen bzw. Lebewesen gerichtet ist und in der Leitfrage im Interview explizit historische Perspektiven als Bezugsgrößen der Empathie ins Zentrum gerückt wurden. Abschließend bekräftigte Siffers die Relevanz von Empathie und Antipathie („es ist durchaus wichtig") und erklärte im Anschluss, dass sie persönlich diesen keine „besondere Bedeutung" beimessen würde. In der Mehrzahl der Fälle vermischten sich die Überlegungen zu fach- und untersuchungsgegenstandspezifischen Emotionen unmittelbar mit jenen zu fach- und untersuchungsgegenstandunspezifischen. Die Überzeugungen des Studenten Karl Tecker ähnelten jenen von Siffers. Er teilte vorerst einige Überlegungen zur Relevanz von Emotionen beim historisch-perspektivischen Lernen. Dann erklärte er, dass er „vor kurzem eine Studie gesehen" habe, in der es um den Zusammenhang zwischen Lernen und Emotionen ging. Er habe da „mitgenommen", „dass positive Emotionen auf jeden Fall den Lernfortschritt und die Lerngeschwindigkeit erhöhen und verbessern" würden. Er fände es „super", „wenn man das auf den Geschichtsunterricht übertragen" könne (KT, I/1, 3.30). Insbesondere auf das Interesse am Fach Geschichte und auf die Motivation wurde häufig Rekurs genommen, ohne deren Relevanz für speziell historisch-perspektivisches Lernen herauszustellen (z.B. HK, III/1, 1.20.12; SC, III/1, 20.16; BC, IV/1, 15.31; HS, IV/1, 1.04.54; GT, IV/1, 28.58).[999] Peter Siebert resümierte seine Überzeugungen mit der Feststellung, dass er die Schüler:innen im alltäglichen Unterrichtsgeschehen als nicht besonders emotional erleben würde:

> „[…] ich [würde] sagen, dass auch da [im Geschichtsunterricht] Emotionen durchaus häufiger vorkommen, aber wenn ich das jetzt mal so betrachte, wie ich jeden Tag Schüler erlebe, würde ich eher sagen, der Großteil der Schülerinnen und Schüler ist emotional nicht unbedingt- wie soll ich sagen, berührt, von- von den Inhalten, von den Themen oder von dem

[998] Sowohl im alltäglichen Sprachgebrauch als auch in der Forschung ist das Gegensatzpaar Sympathie – Antipathie gängig. (Vgl. „Sympathie", in: Duden online, URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Sympathie (Zugriff: 20.04.2022); Reisenzein u.a., Kognitive Emotionstheorien, S. 144)

[999] Die Auswertung der Codes zu pädagogisch-bildungswissenschaftlichen Theoriebezügen der Proband:innen, wozu Bezugnahmen auf die Heterogenität und die Motivation und das Interesse von Lernenden zählten, zeigte, dass in beiden Interviews das Interesse und die Motivation (als Heterogenitätsfaktoren) innerhalb von Lerngruppen in allen EG eine Rolle spielten. In EG III und IV wurden diese jedoch besonders häufig im Zusammenhang mit der Frage nach den Emotionen im Prozess historisch-perspektivischen Lernens aufgegriffen.

> Fach Geschichte. Es sei denn es ist Lieblingsfach und die Emotion ist, Oh geil wir haben Geschichte. Aber was jetzt die Themen oder das Hineinversetzen in Themen oder in Perspektiven betrifft, würde ich eher sagen, Emotion und Empathie eher schwierig, kommt eher nicht so häufig vor. […]“ (PS, III/1, 17.47)

Nachdem er vorerst basierend auf seinen Erfahrungen das (Des-)Interesse am Fach Geschichte und die fehlende Emotionalität seitens der Lernenden konstatiert hatte, erklärte er diese Beobachtung auch für historisch-perspektivische Lernprozesse für valide.

6.7.2. Unterrichtsphasen- und Methodenabhängigkeit

Während die Themen- und Methodenabhängigkeit des Einsatzes von Emotionen von Proband:innen unterschiedlicher EG in beiden Interviews diskutiert wurde, differenzierten vor allem erfahrene Lehrkräfte unter Rückgriff auf ihr Konzeptions- und Planungswissen nach verschiedenen Unterrichtphasen. Fünf Lehrkräfte erklärten, dass die Aktivierung von Emotionen vor allem im Einstieg einer Unterrichtsstunde sinnvoll wäre. Sebastian Claasens differenzierte zwischen Empathie und Emotionen. Letztere sah er aus allgemeindidaktischer Perspektive als Mittel, um Lernende am Anfang einer Unterrichtsstunde zu motivieren:

> „Ja, also ich muss irgendwie... Mh. Also Emotionalisierung ist eine Sache, das ist ja etwas allgemeiner und ja, Empathie ist eine ist eine engere Sache. Wenn ich jetzt bspw.- also Emotionalisierung, fangen wir mal damit an. Ist überhaupt schon mal wichtig, damit ich die Schüler mitnehme. Also ein Einstieg, der zündet, die denken, Boah, das ist interessant. Und dann neugierig sind, ist ja auch emotional. Und also, dass Geschichte interessant ist, ist eigentlich so die einzige Chance, die man hat […]“ (SC, III/1, 20.16)

Empathie spielte für Claasen dann im weiteren Lernprozess für das historische Verstehen eine Rolle. Demgegenüber berichteten einige erfahrene Lehrkräfte von Impulstechniken, durch die sie im Einstieg gezielt Empathieemotionen der Lernenden als Reaktion auf das Handeln historischer Akteur:innen auslösen würden. Valerian Krieger zog ein Beispiel aus seiner Unterrichtspraxis heran und grenzte dabei die initiale Emotionalisierung von darauf aufbauenden historischen Urteilen bzw. Verstehensprozessen ab:

> „[…] also ich mache z.B. beim Thema Kolonialismus- habe ich immer einen unglaublich emotionellen Einstieg. Und zwar habe ich da ein Plakat in sehr knalligen Farben, so von 1890 von Hagenbecks Tierpark für die Ausstellung ‚Die 50 Wilden Kongo-Weiber‘ […] in ihrem wiederaufgebauten Kongo-Dorf. Und dann schaut einen eine sehr expressive Kongolesin an, die also jetzt alle Klischees des ausgehenden 19. Jahrhunderts über ein Kongo-Weib erfüllt und [sie Schüler sind?] komplett, Das kann doch wohl nicht wahr sein. Ist das ein Witz Herr [Krieger] oder ist das echt, oder-? Also da erzeuge ich ganz viele Emotionen, aber da darf ich halt nicht stehenbleiben. Also die dürfen da nicht reingehen und sagen, Gott die Leute im 19. Jahrhundert, das waren ja Rassisten. Ach, das war ja ganz schlimm. Genau. Und dann- dann im Grunde müsste ich es dann- also ich muss es eigentlich auch schaffen für die Menschen des 19. Jahrhunderts, die dahin gegangen sind […], dass man sogar für die Menschen Empathie hat, weil die Menschen waren ja nicht per se schlecht oder irgendwie individuell rassistisch. […]“ (VK, IV/1, 18.14)

Krieger nutzte die Fassungslosigkeit der Lernenden und ihre Missbilligung gegenüber dem Denken und Handeln der Menschen im 19. Jahrhundert, um die Schüler:innen zu aktivieren. Ihm war es wichtig im

Anschluss an die Emotionalisierung den Präsentismus der Lernenden aufzuarbeiten und „Empathie“ für das Denken und Handeln der historischen Akteur:innen aufzubauen. Wie er dabei vorgehen müsste bzw. würde, präzisierte er nicht. Passend zu ihren Aussagen in Interview 1 dachten einige Lehrkräfte in Interview 2 über das Vorverlegen des Videos aus der Vertiefungs- in die Einstiegsphase nach, um Lernende zu Beginn der Stunde emotional zu erreichen und dadurch ihr Interesse für das Thema zu wecken (z.B. HK, III/2, 38.57; GT, IV/2, 48.06).

Darüber hinaus betrachteten Proband:innen unterschiedlicher EG die Aktivierung von Emotionen auch in weiteren Erarbeitungsphasen bspw. durch entsprechende methodische Lehr-Lern-Arrangements als legitim. Während in Interview 1 dies nur vereinzelt Proband:innen diskutierten (z.B. HL, III/1, 16.58), gab in Interview 2 das handlungsorientierte Diskussionsformat und die damit einhergehende Aufforderung zur Einnahme der historischen Perspektiven sechs Proband:innen unterschiedlicher EG dazu Anlass, diese als potenziellen Auslöser für schüler:innenseitige Emotionen zu identifizieren. Die Studentin Bernadette Linder äußerte sich zu der Frage, ob die Emotionen der Lernenden durch die UE aktiviert werden würden, folgendermaßen:

> „[…] in dieser fiktiven Diskussionsrunde, weil die Schüler:innen dann ja die Position von Paul Bogle sehen, der als- als Person da natürlich emotional rangegangen ist, weil es natürlich seiner Meinung nach ist in dem Land was schiefgelaufen und das möchte er ändern. Und die- die andere Person als Gouverneur, die sieht sich dann auch in so einer politischen Weise vielleicht so ein bisschen verletzt, dass sie es nicht hingekriegt hat, ja, das politische System und die Einheit, den Frieden zu bewahren, sag ich mal. Und da natürlich dann auch emotional werden. Weiß nicht, ob man irgendwie, wie es genau jetzt in diesem Jahr dann abgelaufen ist, aber wenn man sich das vorstellt und da hat man ja heute auch aktuelle Beispiele, wenn einem Bevölkerungsmasse vor einem Gebäude steht, die machen das ja nicht stillschweigend. Und wenn man eine Position vertreten möchte, dann wird es mal emotionaler und lauter. Und das kann man natürlich dann in der Diskussion gut verkörpern. Ist natürlich dann nicht die Aufgabe der Schüler:innen sich emotional da reinzusteigern und da in der Diskussionsrunde dann mit Fäusten und Händen drauf los zu prügeln. Aber dass sie halt verstehen, dass es auch eine emotionale Sache war für die Leute, die- und auch nicht nur für den Paul Bogle, sondern für die ganze Bevölkerung. Die hatten halt einfach ein schlechtes Leben, es wurde die Dürre angesprochen. Das ist halt nicht einfach für die Bevölkerung. […]“ (BL, II/1, 19.29)

Linder mutmaßte über potenzielle Emotionen von Edward John Eyre sowie Paul Bogle und seinen Anhänger:innen, die die Lernenden ihrer Auffassung nach sich vorstellen und dadurch in der Podiumsdiskussion „verkörpern“ könnten. Ziel wäre es, dass die Schüler:innen Emotionen als Bedingungsfaktoren für das Handeln historischer Akteur:innen wahrnehmen. Die Vorstellung, dass schüler:innenseitige Emotionen, die im Rahmen von handlungsorientierten Simulationsmethoden auftreten, jenen von historischen Akteur:innen entsprechen können, zeigte sich bei weiteren Proband:innen vor allem der EG I und II (z.B. KS, I/1, 34.17).

6.7.3. Themenbedingtheit

Am verbreitetsten innerhalb des Samples war die Überzeugung, dass Emotionen durch spezifische Themen ausgelöst werden könnten. Dies zeigte sich unter anderem daran, dass in Interview 2 das Thema der UE mit Abstand am häufigsten im Hinblick auf eine potenzielle Emotionalisierung der Lernenden diskutiert wurde (n=15). Als geeignet betrachteten die Proband:innen Themen, die einen Gegenwartsbezug aufweisen (KT, I/2, 22.57; SG, I/2, 50.59; NS, II/1, 11.35) oder personifizierende, bzw. personalisierende Zugriffe ermöglichen würden (SG, I/1, 20.23). Hubertus Lapp sah die emotionale Beteiligung der Lernenden vor allem bei der Auseinandersetzung mit einzelnen, historischen Persönlichkeiten gegeben. Empathie und Antipathie würden dazu beitragen, dass abstrakte, historische Sachverhalte für die Lernenden verständlich werden. Zudem könnten Empathie und Emotionen das Interesse und die Motivation steigern. Zugleich warnte Lapp davor, dass durch unkontrollierten, emotionalen Eifer die Objektivität zur Disposition stehen würde:

> „Ja, also generell- da ist man ja so ein bisschen vielleicht auch wieder bei einer- das geht vielleicht über zu Personengeschichte, weil man ja auch in Geschichte auch einzelne Personen hat, mit denen man sich dann leichter- sich identifizieren kann oder auch eine Stütze sind im Ganzen der ganzen Strukturen im Abstrakta Geschichte und der Epoche und da sind natürlich auch Gefühle wichtig. Ob es empathisch ist oder eher das Gegenteil. Ob ich ja- wenn ich mich diesen zugewendet fühle, dann ist das Interesse größer, dann kann ich mich vielleicht doch auch nochmal mehr einfühlen und auch die Perspektive eher einnehmen. Oder auch eben wenn es jetzt eher negative Gefühle sind, ist da eine Abgrenzung manchmal auch gar nicht so schlecht. Die Gefahr besteht aber auch natürlich, wenn ich zu emotional bin, dass man vielleicht das zu- ja dass man die- den Gefühlen zu freien Lauf lässt, was für die Motivation unglaublich gut ist eigentlich, allerdings dann eine neutrale Sicht eher behindert.“ (HL, III/1, 18.18)

In Interview 2 waren fünf Befragte der Überzeugung, dass Schüler:innen aufgrund ihrer Familiengeschichte sich durch das Thema der UE persönlich betroffen fühlen könnten, was als Chance für eine potenzielle Emotionalisierung gesehen wurde (BV, I/2, 33.37; SG, I/2, 50.59; NS, II/2, 11.35; MG, II/2, 23.18; HS, IV/2, 47.29). Die Relevanz des Gegenwartsbezugs und eine potenzielle persönliche Betroffenheit von Lernenden als Charakteristika von geeigneten Themen zeigten sich in den Überzeugungen Nicole Seiferts. Sie war in Interview 2 der Auffassung, dass das Thema des Morant-Bay-Aufstandes Lernende aufgrund dieser zwei Merkmale emotional berühren könnte:

> „[…] Ich glaube, wenn man- also ich glaube, man kann es natürlich auch generell gut verknüpfen mit heutigen Themen, wenn man jetzt sowieso irgendwie über sowas wie Rassismus oder so spricht, dann ist das auch wieder ein gutes Beispiel, an dem man sowas zeigen könnte. Aber deswegen ist es halt immer- kommt immer ein bisschen auf die Lerngruppe drauf an wie- inwiefern oder wie weit die Kinder oder Jugendlichen auch sind mit diesem Thema. Und was sie für einen Zugang oder vielleicht eine persönliche Geschichte selbst dazu haben. […]“ (NS, II/2, 11.35)

Überdies wurden Themen als geeignet eingeschätzt, in denen die demokratischen Wertehaltungen der Lernenden durch das Handeln historischer Akteur:innen herausgefordert werden würden, indem grundsätzliche Werte wie die Gleichberechtigung oder Menschenrechte infrage gestellt würden. Bspw.

Berit Voss zog in Interview 2 das Thema des Morant-Bay-Aufstandes als Auslöser für Emotionen in Betracht, was sie durch ihre eigene emotionale Reaktion bei der Auseinandersetzung mit dem Thema begründete:

> „[…] das ist wie immer mit dem Thema, weil es halt so ein Thema ist mit Aufständen aufgrund von- von ja quasi Menschenrechten, die da missachtet wurden. Dass man dann automatisch irgendwie mehr mitfühlt, würde ich mal sagen, weil man sich auch selbst- also ich z.B. wenn ich so einen Text lese, denke ich so, Boah wie konnte man damals nur Menschen, ganz normale Menschen, so viel schlechter behandeln? Das geht einfach nicht in meinen Kopf. […]“ (BV, I/2, 33.37)

Auch Monika Gerbers glaubte, dass das Thema der UE Wut bei den Lernenden auslösen könnte. Darüber hinaus vermutete sie, dass bei einer Identifikation mit der Seite der Kolonisatoren auch andere Emotionen wie Schuldgefühle oder Trotzreaktionen entstehen könnten:

> „[…] Ich meine das Thema ist grundsätzlich geprägt von Wut und Auflehnung sowieso, die dann auch aus Quellen- auch aus diesem Video finde ich nochmal rauskommt und bei den Schülern auch ankommt. Sodass tatsächlich Wut glaube ich eine Rolle spielt. Vielleicht aber auch so ein bisschen das- das Gefühl von Schuld. Dieses, Wir waren da als Weiße. Das kann glaube ich auch je nach Sensibilität durchkommen. Aber auch das Gefühl, dann wenn mit Schuld nicht gut umgegangen wird, das Gefühl von, ich muss mich jetzt rechtfertigen und das ablehnen. Also ich glaube, da können ganz viele Gefühle hochkommen. […]“ (MG, III/2, 23.18)

Die Überzeugung, dass vor allem Themen, bei denen Menschenrechte infrage gestellt und oder gebrochen werden, emotionalisieren könnten, zeigte sich auch in Interview 1. Dort wurde die Zeit des Nationalsozialismus von 10 Proband:innen als Paradebeispiel angeführt. Vier Befragte schätzten die Auseinandersetzung mit Anne Frank als besonders geeignet ein (SK, II/1, 26.58; PK, II/1, 30.57; MG, III/1, 18.03; SR, IV/1, 15.06). Peter Siebert war der Auffassung, dass eine emotionsfreie Thematisierung des Holocausts im Geschichtsunterricht unmöglich wäre. Gleichwohl müsse die Lehrkraft gut reflektieren, inwiefern emotionales Lernen „ertragreich“ für den Unterricht wäre (PS, III/1, 17.47).

Uneinigkeit herrschte darüber, inwiefern Lehrkräfte bspw. im Hinblick auf den Holocaust gewisse Emotionen bei den Lernenden intendieren könnten bzw. sollten. Justus Keiber empfand es als Aufgabe der Lehrperson gewisse emotionale Reaktionen bei den Lernenden zu provozieren. Er sah es als „Fehltritt“ an, wenn man angesichts des „Völkermord[es] an den Juden […] empathisch mit den Nazis“ umgehen würde. Lehrkräfte müssten herausstellen, dass der Holocaust „wirklich ein Verbrechen“ war und dies „emotional darstellen“. Dadurch sollten die Lernenden „so ein bisschen so ein Schamgefühl aufbauen“ (JK, I/1, 19.25). Die gezielte Ansprache von Emotionen bei der Auseinandersetzung mit dem Holocaust war für Keiber insofern wichtig, als dass dies verhindern könnte, dass Schüler:innen rechte Parteien wie die AFD wählen. Ganz im Gegenteil warnten Monika Gerbers und Camilla Simons davor, dass Schüler:innen im Zusammenhang mit dem Holocaust ihre emotionale Beteiligung verweigern könnten (CS, II/1,18.53; MG, III/1, 15.24). Camilla Simons riet davon ab, Emotionen zu „missbrauchen“ und „nur irgendwie so eine schockierende Wirkung mit […] Bildern zu erlangen, weil […] das ja kein historisches Lernen in dem Sinne“ sei (CS, II/1, 15.21).

6.7.4. Objektdimension der Emotionen und Materialbedingheit

Wolfgang Hasberg unterscheidet im Hinblick auf Emotionen im Geschichtsunterricht zwischen deren Subjekt- und deren Objektdimension. Während er unter der Subjektdimension die Gefühle „des erkennenden Subjekts" zusammenfasst, versteht er unter der Objektdimension von Emotionalität die „Emotionen in Vergangenheit/Geschichte", also bspw. die Gefühle der historischen Akteur:innen, Gefühle als „explanative Faktoren" oder auch die „Historizität von Gefühlen".[1000] Insbesondere die Studierenden im 1./2. Fachsemester (n=4) und die Junglehrkräfte (n=3) bezogen die Objektdimension der Emotionen in ihre Überlegungen mit ein. Karl Tecker rekurrierte auf das Beispiel der Französischen Revolution und spekulierte, welche Emotionen bei den jeweiligen Parteien vorhanden gewesen sein könnten:

> „[…] Also ich glaube schon, dass Emotionen da [beim historisch-perspektivischen Lernen] eine Rolle spielen können, weil je nachdem, mit welcher Person man sich befasst, die- die haben ja auch irgendwo Emotionen dabei, was sie gemacht haben. Also wenn ich jetzt mich in jemanden hineinversetzen soll, aus der Französischen Revolution, irgendein Bürger irgendein- jemand, der einen Aufstand dort gemacht hat, dann habe ich dort natürlich- bin ich voller Unlust auf das, was da oben vor sich geht. Und bin ganz energiegeladen und will das alles umstürzen. Und wenn ich jetzt die Perspektive von einem Politiker einnehme, bin ich vielleicht viel gelassener und viel- lasse ich mir viel mehr Zeit mit meinen Entscheidungen ja, also. Man sollte schon irgendwie versuchen, so ein bisschen auch die Emotionen der Person, die man nachvollziehen möchte, zu verstehen und dann auch einzunehmen." (KT, I/1, 0.55)

Tecker war der Überzeugung, dass Lernende die Emotionen historischer Akteur:innen nicht nur „nachvollziehen" und „verstehen", sondern auch „einnehmen" könnten und sollten. Diese Auffassung teilte Simon Liefers, was sich an seinem Lob für das Vorgehen einer Lehrkraft zeigte, bei der er in einem Praktikum hospitiert hatte:

> „[…] Den Lehrer fand ich genial. Da hatten die den Versailler Vertrag und der hatte das Beispiel von- von der WM 2014 gebracht, wo Deutschland gegen Brasilien sieben zu eins gewonnen hat und hat halt so damit versucht, dass die sich in die Brasilianer hineinversetzen, die dann, sage ich mal, in der eigenen- im eigenen Land die WM hatten und da alle was drauf gesetzt hat. Und dann war das so eine Schande für die. Und dann hat er irgendwie auch noch ein anderes Beispiel, da kann ich mich nicht mehr ganz erinnern, und da hat er versucht, dieses Schandgefühl bei Schülern hervorzurufen. Das fand ich so genial, weil allein dadurch sage ich mal dann später auch z.B. so eine Dolchstoß-Legende oder sowas viel einprägsamer ist oder viel bildhafter ist dadurch, dass die Schüler dann auch, wenn sie in diesem Gefühl drin sind, was die Menschen damals hatten. […]" (SL, I/1, 19.04)

Der Vergleich des „Schandgefühls" innerhalb der deutschen Bevölkerung aufgrund der Bestimmungen des Versailler Friedensvertrages von 1919 mit jenem der brasilianischen Bevölkerung im Jahr 2014 nach der verlorenen Fußballweltmeisterschaft im eigenen Land zielte darauf ab, dass Lernende ebendieses Gefühl entwickeln („Schandgefühl bei Schülern hervorzurufen"). Liefers war der Überzeugung, dass die emotionale Beteiligung der Lernenden die Nachhaltigkeit des Lernertrags fördern würde. Während es

[1000] Hasberg, Emotionalität historischen Lernens, S. 49.

Tecker und Liefers darum ging, die Emotionen historischer Akteur:innen bei Schüler:innen zu reproduzieren, strebte Sebastian Claasen eine Einsicht in die grundlegende Relevanz von Emotionen in historischen (Entscheidungs-)Prozessen an. Emotionen könnten als explanative Faktoren helfen zu verstehen, wie es bspw. „zum Aufstand […] oder einer Revolution" käme. Denn historische Akteur:innen würden nicht „nur unter rationalen Gesichtspunkten" handeln, sondern wären auch „von ihrer Gefühlswelt" angetrieben. Dies müsste den Lernenden bewusst sein und bei der Deutung Berücksichtigung finden (SC, III/1, 20.16).

Dass die Emotionen historischer Akteur:innen aus entsprechendem Quellenmaterial hervorgehen und dort belegt sein müssten, betonten Peter Siebert und Sarah Kross. Kross dachte darüber nach, dass auch in Rollenspielen bspw. „nicht nur die Fakten übernommen" werden würden, sondern auch die Emotionen. Letztere würden aus den Quellen rekonstruiert, die häufig „emotionsgeladen" wären (SK, II/1, 30.54). Ganz anders als Keiber, Tecker und Kross, schloss Siebert aus, dass Lernende sich bei einem „Perspektivwechsel" die Emotionen historischer Akteur:innen zu eigen machen würden. Es wäre jedoch möglich, sofern entsprechendes Quellenmaterial vorläge, die Emotionen zu „erschließen":

> „Ich würde eher sagen […] hier ist es gefährlich, oder es ist schwierig, denn und das sieht man in manchen Geschichtsbüchern da stehen manchmal Aufgaben, Versetze dich in die Lage eines- ich bleib jetzt einfach mal beim Beispiel, eines Bauern und beschreibe dessen Gefühlslage. Und dann denke ich mir, Ok, wie soll das denn ein Schüler leisten können ohne eben das sozioökonomische Umfeld- die überhaupt- das ist ja eine ganz andere Zeit, ohne da eine Zeitreise zu machen und das selbst am eigenen Leib zu spüren, sozusagen welche Emotionen könnten da- das geht einfach nicht also. Es gibt vielleicht bestimmte Themen, wo man über Emotionen kommen kann, aber auch nur, wenn man sich bspw. Quellen anguckt, die selbst über Emotionen berichten und dann ist das was anderes, dann kann man vielleicht- dann kann man nur kein Perspektivwechsel machen, dann versetzt man sich immer noch nicht in die Person rein, aber man kann zumindest sich erschließen, was die Personen für Emotionen hatten. […]" (PS, III/1, 20.18)

Claudia Kunter wiederum war es wichtig, dass Lernenden der „Unterschied" zwischen Emotionen in der Vergangenheit und Gegenwart verdeutlicht wird. Bei der Auseinandersetzung mit den Perspektiven historischen Akteur:innen der letzten „10 Jahre" wäre die „Gefühlsebene" relativ identisch mit jener der Lernenden. Je weiter der historische Lerngegenstand jedoch zurückläge, desto dringlicher müsste mit den Lernenden die „Differenz" geklärt werden (CK, III/1, 18.21). Kunter widersprach sich im Verlauf des Interviews in dieser Hinsicht. An einer anderen Stelle erklärte sie, dass Lernende sich in einen „antiken Redner" hineinversetzen und dessen Gefühle bei einer Rede vor einem großen Plenum aufgrund geteilter Erfahrung nachvollziehen könnten. In die Gedankenwelt des Römers könnten Schüler:innen sich prinzipiell nicht „hineinversetzen" (CK, III/1, 21.42).

Dass die Auffassungen darüber, ob und wenn ja welche Emotionen aus Materialien sprechen, divergieren können, zeigte sich anhand der Bewertung des Materials der UE. Insbesondere das Quellenmaterial M4 und das Video nebst des dazugehörigen Gedichts M5 wurden kommentiert. Weiter oben wurde bereits Monika Gerbers zitiert, die der Überzeugung war, dass die Quellen M4 und das Video M5 „Wut"

und „Auflehnung“ transportieren würden (MG, III/2, 23.18). Bernadette Linder teilte Gerbers Einschätzung des Quellenmaterials M4 (BL, II/1, 19.29). Das Video wurde von 11 weiteren Befragten unterschiedlicher EG als emotionalisierend eingestuft (z.B. SL, PK, HK, HS). Ganz im Gegenteil waren Samuel Ries und Adriane Siffers der Auffassung, dass das Quellenmaterial M4 und das Video wenig Emotionen transportieren würden. Ries schätzte alle Materialien der UE als „unemotional“ ein, da sie „sehr argumentativ“ und „rational“ wären (SR, IV/2, 17.10). Siffers‘ Überzeugungen zeugten erneut von Unstimmigkeiten. Sie erklärte, dass das Gedicht M5 „auf jeden Fall ganz viel an […] Emotionen“ enthalten würde. Im Video, in dem unter anderem das Gedicht vorgetragen wurde, empfand sie die „Emotionalität“ als nicht „herausstechend“, denn es gäbe „zu wenig Bilder“ und „zu wenig Action“ (AS, IV/2, 8.07).

6.7.5. Chancen und Herausforderungen bei emotionaler Beteiligung

Insbesondere die Studierenden der EG I und II waren der Überzeugung, dass der Einbezug von Emotionen dabei helfe, die historischen Perspektiven besser zu verstehen (I: n=5, II: n=5, III: n=1, IV: n=1). Auf der anderen Seite wurden, wie im Kapitel zu den Herausforderungen bereits erwähnt, die fehlende kritische Distanz zum Untersuchungsgegenstand bzw. fehlende Objektivität als potenzielle Herausforderung diskutiert. Die Studierenden Hannes Gruber und Petra Klauser antworteten z.B. auf die Frage, ob Emotionen im Geschichtsunterricht bewusst aktiviert werden sollten:

> „[…] ich weiß nicht, inwiefern das jetzt auch ein egoistischer Gedankengang ist oder manipulativer Gedankengang, aber ich habe das Gefühl durch so eine Form der Aktivierung fällt es uns vielleicht- oder den Lernenden auch einfach leichter, sich in Dinge hineinzuversetzen oder Dinge verstehen zu können, als einfach die Thematik als emotionslos zu behandeln. Ich denke, dann wird es- dann bleibt es meistens auch so in dem Bereich und bleibt meistens auch emotionslos und im Nachhinein wird es eben schwierig da nochmal- da noch etwas drauf aufzubauen, also ich würde jetzt spontan sagen, ja. Also für mich wäre das schon relativ wichtig.“ (HG, II/1, 20.25)

> „[…] Also ich glaube, es [Aktivierung von Emotionen beim historischen Lernen] hilft verstehen. Ganz klar sich reinversetzen in eine Zeit, auf jeden Fall. Aber es muss halt reflektiert werden und bewusst gemacht werden, dass man da vielleicht gerade emotional reagiert oder dass es jetzt auch, dass man ein Einzelschicksal behandelt und dass das natürlich was mit einem macht. Und ja, ich glaube, es ist eine ganz große Chance, um Einblicke zu erlangen und Verständnis zu verlangen- verlangen- erlangen und Erkenntnis auch irgendwie. […] ich glaube schon, dass das Lernen hilft, es vereinfacht. Also das geht nochmal auf eine andere- auf ein anderes Level- auf eine andere Basis und da ist die Erkenntnis, glaube ich, stärker.“ (PK, II/1, 31.39)

Wie Simon Liefers, der weiter oben bereits zitiert wurde, ging auch Gruber davon aus, dass der Einsatz von Emotionen eine längerfristige Sicherung des Wissens garantieren würde, worauf sukzessive aufgebaut werden könnte. Klauser war davon überzeugt, dass das Einbeziehen von Emotionen historischer Akteur:innen einen vertieften Lern- und Erkenntnisprozess ermöglichen würde. Dazu gehörte für sie auch, dass die eigenen emotionalen Reaktionen im Verlauf des Erkenntnisprozesses systematisch reflektiert werden müssten. Neben Petra Klauser betonten noch Justus Keiber (I), Sarah Kross (II), Claudia

Kunter (II) und Monika Gerbers (III) die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion. Insbesondere Letztere plädierte für den bewussten Umgang mit (Schüler:innen-)Emotionen:

> „[…] es macht auch manchmal Sinn eben Emotionen bewusst zu aktivieren. Wenn man sie aber aktiviert hat, dann muss ich auch damit umgehen können. Also dann muss ich auch mal bereit sein, eine Stunde wirklich dazu zu machen, dass wir lernen über Emotionen zu sprechen oder Emotionen darzustellen, um sie dann tatsächlich auch wieder eigentlich zurückzubinden auf so eine sachliche Ebene. Also, das- dann kann ich sie auch nutzbar machen, aber ich kann die Schüler nicht, kann ich nicht einfach Emotionen wachrufen, was bei manchen Themen auch einfach passieren kann. Aber ich kann sie nicht wachrufen und dann stehen lassen. Also das funktioniert nicht. […]“ (MG, III/1, 17.06)

Gerbers war es wichtig die Emotionen der Lernenden zu thematisieren, um eine Distanz zu ebendiesen zu schaffen und den Lernprozess auf eine „sachliche Ebene“ zurückzuführen.

Die Reflexion galt den Proband:innen als Mittel, um einer durch Emotionen bedingten fehlenden kritischen Distanz zum Untersuchungsgegenstand bzw. fehlenden Objektivität zu begegnen. Letztere wurden in Interview 1 von 13 Proband:innen unterschiedlicher EG diskutiert und auch in Interview 2 von mehreren Befragten zur Sprache gebracht. Einige Proband:innen verwendeten Begriffe wie „Gefahr“ oder „Risiko“ und mahnten beim Einsatz von Emotionen zur „Vorsicht“ (HL, III/1, 18.18; PS, III/1, 20.18; HS, IV/1, 1.11.56). Ausführlich reflektierte die Studierende Petra Klauser über das Zusammenspiel von Emotion und Objektivität:

> „[…] es ist halt auch eine Gefahr irgendwie da, dass man schnell emotional reagiert und nicht mehr nach wissenschaftlichen Kriterien irgendwie beurteilt und versucht objektiv zu bleiben, also intersubjektiv nachvollziehbar vielleicht vielmehr. Wenn man- also wenn man subjektiv- also Emotion ist ja eigentlich immer etwas Subjektives. Das kann ja auch niemand für mich vorhersehen so vielleicht. Und Emotionalität ist auch gut, aber es ist halt wichtig, das voneinander abzugrenzen. Gerade bei einer historischen Perspektive kann ich eine Emotion haben und die darf mich auch beeinflussen. Die muss mich ja sogar beeinflussen, also als Mensch ist ja voll wi- wichtig, so das so. Aber es darf halt nicht dazu kommen, dass ich alles emotionalisiere aus meinem persönlichen Standpunkt, sondern ich muss halt versuchen objektiv zu gucken- […] Emotion darf nicht dazu führen, dass ich quasi abwerte und immer nur von hier und heute beurteile. Das wäre dann auch wieder ein Werturteil, wo ich meinen- meinen- meinen Alltag quasi mit einfließen, sondern dass ich halt aus der Zeit heraus gucke.“ (PK, II/1, 27.07)

Neben dem Aspekt, dass Emotionen subjektiv und daher unvorhersehbar und unplanbar wären, sah Klauser in der Emotionalisierung das Risiko des Präsentismus‘. Während die Bewertung aus dem „hier und heute“ für Werturteile angemessen wäre, müssten historische Sachverhalte bei dem Sachurteil „aus der Zeit heraus“ beurteilt werden. Die Herausforderung, dass Emotionen im historischen Erkenntnisprozess unkalkulierbar wären, thematisierten auch weitere Proband:innen (z.B. PS, III/2, 29.45; SC, III/2, 35.51). Die von Klauser aufgemachte Differenzierung zwischen Sach- und Werturteil griff auch Claudia Kunter auf (CK, III/1, 15.42, III/2, 24.38). Sie rekurrierte auf das Beispiel des Bauernkrieges, bei dem das Handeln der Reformatoren gegen die revoltierenden Bauern von den Lernenden als „Ungerechtigkeit“ und „unfair“ beurteilt werden würde. Sie betonte, dass Schüler:innen lernen müssten zwischen der eigenen „Gefühlswelt“ aus „heutiger Sicht“, die beim Werturteil von Relevanz wäre, und jener

der „Zeitgenossen“, die wiederum beim Sachurteil im Zentrum stünde, zu unterscheiden (CK, III/1, 15.42).

Die Überlegung, dass insbesondere bei Machtasymmetrien zwischen historischen Akteur:innen, Lernende emotional Partei für die Seite der Unterlegenen ergreifen würden, was wiederum einer objektiven Deutung im Weg stünde, fand sich bei weiteren Proband:innen (z.B. BL, II/1, 19.29; HG, II/1, 36.56; CK, III/1, 15.42). Bettina Caspar erklärte, dass Schüler:innen die Tendenz hätten, „Empathie zu empfinden für […] den historischen Underdog“ (BC, IV/1, 17.12). Wichtig wäre jedoch, auch das Handeln und Denken historischer Akteur:innen zu verstehen, deren Wertmaßstäbe mit den eigenen kollidieren würden. Diese Notwendigkeit wurde ebenfalls von mehreren Proband:innen unterschiedlicher EG in Interview 2 diskutiert. Sie waren der Auffassung, dass die materiale Steuerung und die Lenkung auf die Perspektive Paul Bogles die emotionale Parteinahme für die Seite der Jamaikaner:innen bedingen und somit eine objektive Betrachtung der Gegenseite unmöglich gemacht würde (z.B. SL, I/2, 22.20; HG, II/2, 30.56; SC, III/2, 35.51; VK, IV/2, 29.28).

6.7.6. Professions- und Fremdbezüge

Vor allem in den Überzeugungen der erfahrenen Lehrkräfte zeigten sich im Hinblick auf die Rolle der Emotionen bei historisch-perspektivischem Lernen überproportional viele Professions- und Fremdbezüge. Hans Kleich und Henrike Sauer äußerten sich bspw. ausführlich zum Unterricht von Kolleg:innen, den sie als zu gefühlsbetont kritisierten:

> „[…] Man kann- man kann wirklich dafür sorgen, dass die Schüler sich schnuffihaft in irgendetwas reinversetzen. Also klassisches Beispiel, ja, also ich hatte einmal eine Kollegin, ich will jetzt nicht sagen wo, weil das ein bisschen unfair ist, aber die war wirklich so sehr, sehr, sehr stark Empathie-bezogen. Da war das schon so, man hat so Asterix und Obelix geguckt, halt zwei, drei Stunden und dann haben die Schüler halt versucht, das auch irgendwie so zu verstehen, wer Asterix ist und was der halt- ja. Das ist alles schön und gut. Aber ist das wirklich so zielgerichtet, wenn man da wirklich den ganzen Film- also ich finde Asterix super. Also- versteh mich nicht falsch, aber man darf auch nicht irgendwie so einen- so einen Kuschel-Unterricht machen. Wir versuchen jetzt alle mal die historischen Figuren nachzufühlen. Wir machen jetzt die Augen zu. Wir machen jetzt eine Fantasie-Reise durch das mittelalterliche Prag. Ja seht ihr links Hradschin? Nein. Also ich finde das ist ein bisschen- es ist ein schmaler Grat. […] Aber ich sehe eher das Problem, dass zu wenig Empathie im Geschichtsunterricht gefördert wird. Also das ist eher diese sehr Fakten- wissenschaftliche, ja heuristische Sicht im negativen Sinne. Also heuristisch ist ja schon gut und so, aber man sagt halt ja wer hat die Quelle geschrieben wann und wo und jetzt schreibt mal einen Einleitungssatz. Oh Kotz! Sau langweilig, das ist natürlich wichtiges Handwerk, aber kann man das nicht irgendwie ein bisschen interessanter gestalten? Und das ist, denke ich, generell die Frage, die ich viele Geschichtslehrer frage oder die ich Geschichtslehrer fragen würde und die ich mich auch häufig frage, wenn ich meinen Unterricht selbst reflektiere, hätte ich das nicht wirklich interessanter machen können? Mit mehr Empathie? Hätte ich irgendwie die Lebenswelt der Schüler besser einbeziehen können? Und ich glaube die Reflexion ist auch der erste Schritt. Wenn man, sag ich mal, erst einmal kritisch hinterfragt, dann ist man schon auf, finde ich, einem ganz guten Weg, dass man es besser macht.“ (HK, III/1, 1.20.12)

> „[…] Also ich bin nicht so Gefühlsduselei […]. Ich versuche ausgehend davon so einen Mittelweg zu finden. […] Also es gibt ja auch so Geschichtslehrer, die z.B., gerade so beim Thema Nationalsozialismus unheimlich viel so Opfer- und Leidensgeschichten vom Holocaust und sowas und- das mache ich jetzt z.B. in der Oberstufe fast gar nicht, ganz bewusst, weil ich sag, da- da bin ich dann- es kommt aber drauf an, wenn ich in der Mittelstufe oder wirklich in der Oberstufe wirklich das Analytische muss ja auch mal- ganz ehrlich, ich arbeite auch auf das Abitur zu und ja und [unv.] manchmal auch im mündlichen Abitur, ich mache häufig bei uns den Vorsitz, wo ich dann denke, Ah, das ist mir dann zu wenig, weil es so- auf so einem Emotionalen, Moralischen irgendwie stehen bleibt." (HS, IV/1, 1.09.38)

Sowohl Kleich als auch Sauer plädierten für ein ausgewogenes Verhältnis zwischen emotionaler Ansprache und rationalen Urteilen. Während Kleich die Unterrichtspraxis seiner Kollegin wegen des Rekurses auf die Fantasie und das Nachfühlen der Lernenden monierte („schnuffihaft", „Kuschel-Unterricht"), fehlte Sauer die Differenziertheit der schüler:innenseitigen Urteile bspw. im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus. Sie kritisierte die häufig angebotenen, biographischen Zugriffe auf den NS. Ihr kam der deklarative Wissenserwerb („das Analytische") im Unterricht ihrer Kolleg:innen zu kurz. Kleich relativierte seine Kritik im Anschluss und beurteilte den gegenwärtigen Geschichtsunterricht als zu faktenorientiert und „langweilig". Dieser müsse „interessanter" gestaltet werden, was durch den Einsatz von „Empathie", durch Gegenwartsbezüge und durch Handlungsorientierung[1001] erreicht werden könnte. Wie Kleich und Sauer brachte auch Samuel Ries seine Ablehnung von Emotionalisierung im Geschichtsunterricht durch negativ konnotierte Worte zum Ausdruck. Er kritisierte die unterrichtsfernen, theoretischen Diskussionen in der Geschichtsdidaktik und warnte zur Vorsicht. „Solche Leute", die über die gezielte Aktivierung von Emotionen bei historischem Lernen diskutieren würden, wären in der Regel „Theoretiker", die nie „im aktiven Unterrichtsgeschehen" gestanden hätten:

> „[…] Also wir veranstalten keinen Tränen-Drück-Unterricht. Das ist Aufgabe von Events oder sonst etwas, ja, aber nicht von einem guten Geschichtsunterricht und der ist kritisch, distanziert, intellektuell fordernd. Da können und dürfen Emotionen entstehen natürlich, aber da wird nicht drauf hingearbeitet." (SR, IV/1, 18.41)

Demgegenüber griffen die Studierenden Hannes Gruber und Sarah Kross zwar auch die Diskussion um die Objektivität auf, ihre Aussagen deuteten jedoch auf ein geringer ausgeprägtes Berufsethos hin und ihre Überzeugungen waren nur mittelmäßig ausgeprägt:

> „Ich- ich denke, es ist gerade als Mensch- werden natürlich, was uns ja ausmacht [unv.] ist es unmöglich, komplett emotionsfrei oder empathiefrei, sage ich mal, an auch historische Gegebenheiten ranzugehen. Aber ich denke, also, so war mein Verständnis auch immer irgendwo, dass man mehr rational und sachlich, sage ich mal, auch irgendwo an die Sachen rangeht- auch an Persönlichkeiten der Geschichte rangeht. Natürlich umso mehr man sich dann mit der Thematik auseinandersetzt, so- umso mehr entwickelt man natürlich auch manchmal, sag ich mal, Emotionen gegenüber gewissen Personen oder so in der Geschichte, ob positiv oder negativ. Aber grundsätzlich wird sich erstmal denke ich mal relativ rational und emotionslos mit der Thematik auseinandergesetzt, ehe dann im Anschluss so-

[1001] Hans Kleich äußerte sich an einer anderen Stelle dieses Segments zur Handlungsorientierung und deren Relevanz für die emotional-motivationale Aktivierung der Lernenden. Insgesamt rekurrierte Kleich fünf Mal auf die Handlungsorientierung: HK, III/1, 7.50; 44.58; 1.12.56; 1.36.34.

> was natürlich noch weiterhin bilden kann. Aber grundsätzlich würde ich sagen, dass es- Geschichte habe ich den an- also ist meine Ansicht, hat manchmal so den Anschein halt erstmal den Anspruch zu haben, emotionslos zu sein, aber das kann natürlich auch eine falsche Auffassung meinerseits sein." (HG, II/1, 17.02)

> „[…] Ich bin ein bisschen ich- ich glaube, ich kann es ja gar nicht trennen, wenn ich von der Uni komme. Ich bin- ich stehe ja nicht- noch nicht vor der Klasse. Dann- dann wird eigentlich bisher immer sehr versucht, es sehr neutral auf Fakten-basiert und eben nicht auf Emotionen basiert- Ich würde sagen, da ist es eher verpönt. Deswegen fällt es mir schwer, mich dahin hineinzuversetzen. Aber ich glaube, Schülerinnen und Schüler machen das sowieso, auch wenn sie wissen, dass sie alles belegen sollen. Unausweichlich ist das dann irgendwie mit Emotionen vielleicht auch verbunden. […]" (SK, II/1, 19.24; 30.54)

Bei beiden Befragten fällt die Unsicherheit mit Blick auf das Thema „Emotionen" im Prozess historisch-perspektivischen Lernens auf. Beiden war die Relevanz der Objektivität im historischen Erkenntnisprozess bewusst. Sie wagten jedoch nicht, diesen Anspruch ohne Weiteres auf den Geschichtsunterricht zu übertragen. Ob und wenn ja, inwiefern die Objektivität bzw. die Emotionsfreiheit der geschichtswissenschaftlichen Forschung im Geschichtsunterricht aufgeweicht werden könnte oder dürfte, wollte Kross unter Verweis auf ihre fehlende Unterrichtserfahrung nicht abschließend beurteilen.

6.7.7. Vergleichbarkeit der Empathie

Die Frage, ob die (Empathie-)Emotionen gegenüber historischen Akteur:innen und jene gegenüber Personen aus der Gegenwart vergleichbar seien, verneinte die Hälfte der Proband:innen. Vor allem die Studierenden im 1./2. Fachsemester, aber auch Studierende am Ende ihres Hochschulstudiums und einige Lehrkräfte waren der Auffassung, dass die Empathie nicht vergleichbar sei, weil die persönliche Betroffenheit und die Unmittelbarkeit in der Gegenwart größer seien. Die Möglichkeit die Gestik und Mimik vom Gegenüber wahrnehmen zu können und eine eventuelle persönliche Beziehung zu der jeweiligen Person, wären wichtige Einflussfaktoren, die bei der Auseinandersetzung mit historischen Perspektiven wegfallen würden (z.B. KT, I/1, 2.44; NS, II/1, 14.59; HK, III/1, 1.26.14; HS, IV/1, 1.04.54). Die Gefühle und Gedanken historischer Akteur:innen wären immer nur indirekt über Quellen zugänglich und unterlägen der individuellen Deutung, wie Berit Voss erklärte:

> „Also ich würde natürlich sagen, wenn es jetzt aktuell ist und das ist z.B. ein Freund und man kriegt das mit, dann ist man ja selbst so involviert in das Ganze, also es ist einfach persönlicher alles und man kriegt Sachen vielleicht selbst mit und kann auch so ein bisschen selbst einfach empfinden, wie es ist. Und in der Vergangenheit muss man sich ja alles herleiten. Also man kann ja nur anhand von Quellen gucken, Okay, wie KÖNNTE es damals gewesen sein? Wie KÖNNTEN sich die Leute gefühlt haben? Also man ist halt nicht so präsent dabei. Ich denk das ist einfach schwieriger, sich da hineinzuversetzen und ja einfach zu gucken, okay, wie haben Sie es wahrgenommen." (BV, I/1, 18.15)

Demgegenüber war ein Teil der Befragten der Auffassung, dass es keinen Unterschied gäbe, wobei die Überzeugungen überwiegend mittelmäßig bzw. schwach ausgeprägt waren (z.B. PK, II/1, 30.57; MG, III/1, 20.17; VK, IV/1, 20.43). Bspw. Adriane Siffers erklärte, dass sie sich noch „nie Gedanken darüber"

gemacht hätte, aber dass sie vor kurzem den Dreißigjährigen Krieg anhand von Ego-Dokumenten thematisiert und dabei „durchaus eine große Empathie“ und ein „ganz großes Hineinfühlen in die Situation“ bei den Schüler:innen erreicht hätte (AS, IV/1, 15.12). Petra Klauser und Monika Gerbers waren der Überzeugung, dass eine Vergleichbarkeit unter bestimmten Bedingungen möglich wäre:

> „Also, wenn ich von einer Person- wenn ich da jetzt so einen Lebenslauf lesen würde und dann so ein Tagebuch-Eintrag oder so, also z.B. von der Anne Frank, so, dann glaube ich fast, dass es sehr ähnlich sein könnte, wenn man in der Zeit drinsteckt, wenn man sich damit beschäftigt hat und wenn man dann so ein Einzelschicksal liest, was subjektiv geschrieben ist, dann glaube ich schon, dass das ähnlich ist.“ (PK, II/1, 30.57)

> „Also es ist tatsächlich, glaube ich, manchmal- von der Empathie ist es für den Schüler oft egal. Also das habe ich jetzt gerade bei Anne Frank dann tatsächlich gemerkt […]. Es wäre für die Schüler jetzt egal, dass sie jetzt vor 70 Jahren gelebt hat oder ob sie jetzt heute gelebt hat. Das wäre für die- das war für die Schüler fast identisch durch die Quellen, durch dieses Schreiben glaube ich von der Empathie spielt das auch gar nicht mal so eine Rolle. Für den Pers- für den Perspektivwechsel dann schon. Also wenn jetzt die Schüler sich in Leute hineinversetzen müssen, die historisch sind, dann wissen die natürlich je näher ihnen die Zeit ist, desto einfacher fällt es ihnen, sich in die Leute hineinzuversetzen. Sich in jemanden hineinzuversetzen, der vielleicht in der- in den 60ern gelebt hat, ist einfacher als sich in jemanden hineinzuversetzen, der im Mittelalter gelebt hat, weil die Zeit so anders ist als die- das Denken ja an sich schon ganz anders war. Da merkt man tatsächlich, dass das nochmal einen Unterschied macht. Aber von der Empathie- von den Emotionen konnte ich da noch keinen Unterschied feststellen tatsächlich.“ (MG, III/1, 20.17)

Beide Proband:innen rekurrierten auf das Beispiel Anne Frank, bei dem durch das Vorhandensein von Ego-Dokumenten ein vergleichbares empathisches Erleben möglich wäre. Gerbers differenzierte darüber hinaus deutlich zwischen emotionalen und kognitiven Dimensionen der Empathie und erklärte, dass der kognitive Nachvollzug mit wachsender zeitlicher Distanz aufgrund der sich wandelnden Lebenswelten und Denkweisen erschwert werde.

Gabriel Talla war der Auffassung, dass die Empathie nicht vergleichbar sei. Er führte vor allem die unterschiedlichen Auswirkungen, die sich jeweils für das Handeln der Lernenden ergäben, zur Begründung an:

> „Die Empathie […] [in der Gegenwart] hat natürlich auch direkte Auswirkungen auf- auf konauf das konkrete eigene Leben, weil die- die Rückkopplung kommt ja dann unweigerlich zurück. Und auch wenn ich jetzt wieder gesamtgesellschaftlich schaue, wenn ich mich jetzt empathisch fühle mit- mit z.B.… ja mit den Flüchtlingen, die in Afrika stehen. Da muss ich mich natürlich auch fragen, was kann ich jetzt tun? Was kann ich tun, um die- um die Situation zu verändern? Oder was will ich tun? Bei historischen Persönlichkeiten muss ich mich das nicht fragen. Ja, da kann ich es entweder nachvollziehen oder nicht, kann mir ein Werturteil fällen, ganz klar. Das kann mich dann letztendlich in meinen Wertmaßstäben auch wieder prägen. Das hat auch wieder Auswirkung auf die Gegenwart. Aber es muss jetzt erstes ist erst mal nicht so direkt. Ja, ich würde sagen der- die Rückkopplung ist nicht so direkt, wenn ich über historische Persönlichkeiten- denen Empathie entgegenbringe, sondern eher indirekt über die Werte, die sich dadurch vermitteln oder die sich bei mir herausbilden, die dann wiederum natürlich auch Konsequenzen haben für mein Handeln. Ja.“ (GT, IV/1, 26.41)

Bei Talla spielte erneut der Zusammenhang zwischen Wertmaßstäben und emotionalem Lernen eine wichtige Rolle. Empathie in der Gegenwart würde einen moralischen Handlungsdruck aufbauen, der im

historischen Kontext weg- bzw. indirekter ausfallen würde. Gleichwohl sah er die Entwicklung konkreter Handlungsdispositionen in der Gegenwart auch durch die Auseinandersetzung mit historischen Perspektiven gegeben, da Werturteile im Rahmen des Geschichtsunterrichts die Herausbildung von Wertvorstellungen bei den Lernenden bedingen würden. Demgegenüber war Sebastian Claasen der Meinung, dass die Empathie, die Schüler:innen gegenüber historischen Akteur:innen zeigen würden, entkoppelt sei von konkreten Handlungen in der Gegenwart. Diese Überzeugung war maßgeblich von seinen Erfahrungen in seinem zweiten Unterrichtsfach Katholische Religionslehre beeinflusst:

> „[…] also z.B. wenn ich jetzt im Religionsunterricht, wenn es um gegenwärtige Fragen geht, bspw. von sozialer Gerechtigkeit, da ist die Empathie gegenüber noch lebenden Personen, d.h. die macht man dann konkret, nimmt irgendein Fallbeispiel oder so. Aber letztendlich ist es halt eine abstrakte Empathie gegenüber allen irgendwie, die Not- die Not leiden. Also ja vielleicht Mitleid, um mit dem traditionellen Wort zu sprechen. Das soll ja zu einer konkreten- soll ja also zuerst zum Denken anregen und dann zu konkreten Handlungsoptionen irgendwie führen. Und das kann ich an einer historischen Perspektive nicht machen. Also ich kann zwar natürlich sagen, Ja gut, die armen Leute auf den Schiffen früher, denen ging es ja schlecht, wenn die kein Sauerkraut hatten, weil denen die Zähne ausgefallen sind. Aber ich kann halt keine- keine Handlungsoptionen daraus ableiten. Also es ist nicht unbedingt notwendig und auch glaube ich zur- zu einer differenzierten Einschätzung von historischen Kontexten auch nicht so sinnvoll, wenn jetzt die Schüler da zu sehr emotional involviert werden […]. […]“ (SC, III/1, 23.19)

6.7.8. EG im Vergleich

Ergebnis 6 – Befund 1: Emotionen werden von Proband:innen unterschiedlicher EG als Herausforderung für das historisch(-perspektivisch)e Lernen im Geschichtsunterricht wahrgenommen. Mit steigender Berufserfahrung wächst die kritische Haltung gegenüber Emotionen bei historisch-perspektivischem Lernen tendenziell an.

Wie weiter oben dargelegt, ist inzwischen aus theoretisch-pädagogischer und geschichtsdidaktischer Perspektive unstrittig, dass Emotionen bei historisch(-perspektivisch)em Lernen eine Rolle spielen.[1002] Davon waren auch die Proband:innen des vorliegenden Samples überzeugt, was die Ergebnisse von Bartelds et al bestätigt.[1003] Abgesehen von dieser geteilten Auffassung gab es innerhalb des Samples (wie in den geschichtsdidaktischen Theoriediskussionen) keinen Konsens dahingehend, „welche Lernziele im Bereich ‚Emotion‘ gewünscht und verantwortbar“[1004] wären. Ausschlaggebend hierfür waren unterschiedliche, mit emotionalen Lernprozessen verknüpfte Herausforderungen, wobei sich sowohl EG-übergreifende, als auch EG-spezifische *Beliefs* zeigten. EG-übergreifend problematisierten Proband:innen bspw., dass Emotionen unkontrollierbar und daher unvorhersehbar seien. Wie in den theoretischen

[1002] Vgl. Kapitel 2.1.4.4. sowie Thünemann/Zülsdorf-Kersting, Einleitung, S. 9.
[1003] Bartelds u.a., Students’ and teachers’ beliefs about historical empathy in secondary history education, 542f.
[1004] Bracke/Flaving, Emotionen im Geschichtsunterricht, S. 111.

Diskussionen um die Relevanz von Emotionen beim historischen Lernen[1005] wurde jedoch größtenteils die Frage diskutiert, inwiefern eine emotionale Beteiligung mit dem Gütekriterium der Objektivität vereinbar wäre. Je höher der/die Proband:in die Objektivität priorisierte, desto wahrscheinlicher standen Herausforderungen im Zentrum der Reflexion und desto wahrscheinlicher wurde eine bewusste emotionale Aktivierung der Lernenden abgelehnt. Die individuelle Priorisierung der Objektivität ließ sich anhand verschiedener Indikatoren rekonstruieren. Bspw. war ein allgemein-erkenntnistheoretisches Grundverständnis von historisch-perspektivischem Lernen ein Indikator. Bei diesen Proband:innen spielten fachwissenschaftliche Prinzipien wie die Perspektivität eine zentrale Rolle. Zudem zeigten sich deutliche Unterschiede, ob und wenn ja wie häufig die Objektivität von dem/ der Proband:in thematisiert wurde. Auch Professionsbzüge und kritische Fremdbezüge, die mit starken Ausprägungen der Überzeugungen und generalisierenden und/ oder absoluten Formulierungen einhergingen, dienten als Indikatoren (z.B. HK, PS, SC, VK, SGIV, HS). Die Gewichtung des Gütekriteriums nahm zwischen der EG I und EG IV tendenziell zu. Zugleich zeigten sich in jeder EG Ausnahmen von diesem Trend.

Die vorliegenden Ergebnisse deuten darauf hin, dass durch das Absolvieren des Hochschulstudiums die Wahrscheinlichkeit steigt, dass das Wissen um die Relevanz der Objektivität im historischen Erkenntnisprozess Teil des geschichtstheoretischen Wissens wird und in den aktiven Überzeugungsstand der angehenden Lehrkräfte übergeht, wenngleich dies nicht immer der Fall ist. Studierende der EG II dachten häufiger als ihre jüngeren Kommiliton:innen über die Schwierigkeiten nach, die Emotionen für einen objektiven Erkenntnisprozess mit sich bringen könnten (n I=2 bzw. n II=4), und verwendeten in diesem Zusammenhang negativ konnotierten Ausdrücke wie „Gefahr“ (n I= 0; n II=2). Proband:innen wie Petra Klauser, Hannes Gruber und Sarah Kross reflektieren ausführlich über das Gütekriterium, rekurrierten dabei auf den Fachbegriff der „Objektivität“ und bezogen kritisch Stellung zum Einsatz von Emotionen. Demgegenüber kamen die Proband:innen der EG I häufiger ohne kritische Reflexion der potenziellen Herausforderungen aus, die Emotionen für den historischen Erkenntnisprozess bedeuten könnten, oder sahen ausschließlich Vorteile (z.B. KT, BV, SG). Aber auch Nicole Seifert, Studentin der EG II, zeigte keinerlei kritische Bezugnahme auf Emotionen im Prozess historisch-perspektivischen Lernens, während Simon Liefers und Justus Keiber, Studenten der EG I, verhältnismäßig differenziert Vor- und Nachteile emotionaler Lernprozesse abwogen.

In der EG III waren wie in der EG II vier Proband:innen davon überzeugt, dass Emotionen bei den Lernenden bewusst aktiviert werden sollten und die Junglehrkräfte rekurrierten fast genauso häufig auf das Prinzip der Objektivität. Ihre Überzeugungen waren jedoch stärker ausgeprägt und sie wogen häufiger zwischen fachspezifischen und fachunspezifischen Emotionen ab, wobei unterrichtsplanerische Er-

[1005] Vgl. Kapitel 2.1.4.4.

wägungen wie die Themenwahl und die Unterrichtsphasierung eine zentrale Rolle spielten. Es kann Ludger Schröers Beobachtung bestätigt werden, dass Referendar:innen sowohl zu Beginn als auch am Ende ihrer Ausbildung die „Balance zwischen Emotio und Ratio“ durchaus bewusst ist. Auch in den Äußerungen der Proband:innen dieser Studie findet sich das Dilemma „zwischen einem als vermeintlich notwendig und seriös eingeschätzten konventionellen, d.h. kognitiv, wissenschaftsbezogenen Geschichtsverständnis auf der Basis eines in der Schule direkt verwertbaren Disziplinwissens und einem wünschenswert geschichtspopulären, im Wesentlichen durch Massen- und Unterhaltungsmedien gestützten, aber als unseriös empfundenen Zugriff“.[1006]

Dass sich erst mit zunehmender, unterrichtspraktischer Erfahrung festere Überzeugungen dazu herausbilden, welche Relevanz dem Gütekriterium der Objektivität in der konkreten Unterrichtspraxis zukommt, zeigen die Beispiele Sarah Kross und Hannes Gruber. Beide hatten Vorbehalte hinsichtlich der Aktivierung von Emotionen und waren sich vor dem Hintergrund ihrer fachwissenschaftlich-universitären Ausbildung der hohen Relevanz der Objektivität im historischen Erkenntnisprozess bewusst. Aufgrund ihrer mangelnden Unterrichtserfahrung sahen sie sich jedoch nicht in der Lage einzuschätzen, ob die gleichen Maßstäbe für den Geschichtsunterricht gelten würden. Auch Bjorn Wansink et al. haben festgestellt, dass Studierende Unsicherheiten dahingehend zeigen, inwiefern erkenntnistheoretische Grundlagen mit Lehr-Lern-Konzepten zu verknüpfen wären.[1007]

Proband:innen der EG I, II und III maßen trotz teilweise kritischer Reflexion Emotionen durchaus einen hohen Stellenwert bei und waren mehrheitlich der Überzeugung, dass diese bewusst aktiviert werden sollten (n I=5; n II=4; n III=4). Demgegenüber bejahte nur eine Lehrkraft der EG IV die Frage, ob Emotionen im Geschichtsunterricht bewusst aktiviert werden sollten. Negativ-emotional konnotierte Ausdrücke wie „Tränen-Drück-Unterricht“ oder „Gefühlsduselei“ fanden vor allem bei erfahrenen Lehrkräften Verwendung. Samuel Ries lehnte die bewusste Aktivierung von Emotionen vehement ab, wobei seine absoluten, professionsbezogenen Aussagen von einer emotional-abwertenden Haltung gegenüber Emotionen im historischen Erkenntnisprozess zeugten. Er stellte nicht infrage, dass Emotionen im Geschichtsunterricht auftreten würden, betonte jedoch die Notwendigkeit einer rational-analytischen Herangehensweise. In Interview 2 stritt er ab, dass das Video M5 Lernende emotionalisieren könnte, während es acht Befragte als emotionalisierend empfanden und das Video in der Planung vom CARGO Movement als emotional-empathische Einstimmung vorgesehen ist. Es ist möglich, dass Ries die Emotionen aufgrund individueller Dispositionen nicht wahrnehmen konnte. Es könnte jedoch auch sein, dass er aufgrund seiner starken und explizit zum Ausdruck gebrachten Ablehnung potenzielle Emotionalisie-

[1006] Schröer, Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen, S. 325.
[1007] Wansink u.a., Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education, S. 20.

rungen generalisierend ausblendete und nicht wahrnehmen „wollte". Die skeptische Haltung gegenüber Emotionen in der EG IV lässt sich in Teilen auf deren Ausbildung in den 1990er Jahren zurückführen. Wie im Kapitel 2.1.4.4. gezeigt und im Zusammenhang mit den Überzeugungen zur Rolle der Identifikation wieder aufgegriffen, erfährt die Diskussion um Emotionen in der Fachwissenschaft und im Prozess historischen Lernens erst in den vergangenen 20 Jahren erneut an Virulenz.[1008] Diese Hypothese lässt sich wieder durch Selbstauskünfte der Proband:innen bestätigen. Henrike Sauer wiederholte mehrere Male, dass ihr Geschichtsunterricht noch „sachlich analytisch" gewesen sei (HS, IV/1, 42.36):

> „[…] Wir haben diesen sehr rationalen Zugang. Und wir wussten sehr viel, aber dieses- einer Sache, diesem Leid nachspüren. Das war sicherlich nicht das, was ich in der Schule gelernt hatte. Ja, ich habe auch noch- unser Geschichtsunterricht, ich mein, ich habe 1987 Abitur gemacht, also auch noch im Kalten Krieg und so was. Und ich wusste wirklich viel, also wir hatten einen sehr, sehr anspruchsvollen Geschichtsunterricht gehabt. Aber Emotionen, also so was wir heute in der Fachdidaktik auch machen, das gab es natürlich überhaupt nicht. […]" (HS, IV/1, 5.27)

Auch Gabriel Talla berichtete von seinem Referendariat, das sehr „fachwissenschaftlich orientiert" gewesen sei und wo „kreative Unterrichtsmodelle" nicht thematisiert wurden. Er selbst sprach wie seine Kolleginnen Henrike Sauer und Bettina Caspar Emotionen jedoch unter gewissen Voraussetzungen eine Relevanz zu und setzte Emotionalisierungen in seiner Unterrichtspraxis ein (GT, IV/1, 1.10.06).

Ergebnis 6 – Befund 2: Studierende und Lehrkräfte sehen die bewusste Aktivierung bzw. das Auftreten von Emotionen unter bestimmten Voraussetzungen als sinnvoll an, wobei sowohl fachunspezifische als auch fachspezifische Lernemotionen berücksichtigt werden. Letztere werden als Chancen für historisch-perspektivisches Lernen verstanden und teilweise mit fachlichen Lernzielen verknüpft.

Proband:innen, die Vor- und Nachteile von Emotionen bei historisch-perspektivischem Lernen abwogen, bezogen vor allem unterrichtsplanerische Überlegungen mit ein. Dass vor allem bei den Lehrkräften Differenzierungen nach Unterrichtsphasen und bestimmten historischen Themen vorgenommen wurden, lässt sich durch deren Unterrichtserfahrung und dem gewachsenen Konzeptions- und Planungswissens erklären. Ludger Schröer stellte bei der Rekonstruktion der subjektiven Theorien von Geschichtsreferendar:innen fest, dass diese sowohl zu Beginn als auch am Ende ihrer Ausbildung „Emotionalität nicht auf der Ebene einer spezifisch geschichtsdidaktischen Kategorie, die spätestens bei Vorurteilen und in Werturteilen Relevanz hat, sondern im Wesentlichen motivationspsychologisch" reflektierten. „Faszination und Spannung" wurden „zu tragenden Säulen gelingenden Geschichtsunterrichts", was laut Schröer „zumindest in der Sekundarstufe I einen emotionalisierenden Geschichtsunterricht" produzieren würde, „der Anschauung, Erleben und Fiktionalitätselemente der ‚Buchschule'" vorzieht.[1009] Referendar:innen würden der Motivation tendenziell „Priorität vor Fachlichkeit" einräumen

[1008] Vgl. Frevert, Emotions in History – Lost and Found, S. 215; Brauer/Lücke, Emotionen, Geschichte und historisches Lernen.
[1009] Schröer, Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen, S. 323.

(wenngleich sich im „realen Tun […] traditionelle didaktische Theorien der Wissensvermittlung“ durchsetzen würden).[1010]

Dieser Beobachtung kann im Hinblick auf die Überzeugungen der Proband:innen der EG II und III, die am ehesten dem Professionalisierungsstand der von Schröer befragten Referendar:innen entsprechen, nur teilweise zugestimmt werden. Auf der einen Seite verstand sich bspw. der Proband Hans Kleich im Sinne Schröers als „Animateur, […] der Sachverhalte weniger kognitiv herausfordernd als vielmehr motivationsstark aufzubereiten habe“[1011]. Insgesamt fünf Mal rekurrierte Kleich auf die Notwendigkeit handlungsorientierter Lehr-Lern-Arrangements und stellte deren motivationalen Nutzen heraus (HK, III/1, 7.50; 44.58; 1.12.56; 1.20.12; 1.36.34). Wie bei Schröer waren in den Überzeugungen der angehenden Lehrkräfte domänenspezifische und -unspezifische, motivationspsychologische Überlegungen eng miteinander verknüpft, was auch für erfahrene Lehrkräfte galt. Die Lehrpersonen betonten unabhängig von der EG die Relevanz emotionaler Einstiege, um Schüler:innen zu motivieren und deren situatives Interesse[1012] zu wecken. Diese Überlegungen beruhen im Wesentlichen auf empirischen Ergebnissen bildungswissenschaftlicher Studien zum potenziell negativen Einfluss von Emotionen wie „Langeweile“ oder „Angst“ und dem positiven Einfluss von „Freude“ oder „Empathie“.[1013] Bettina Caspar und Henrike Sauer differenzierte nach dem Alter der Lernenden. Ihnen war wichtig, dass vor allem in der Mittelstufe die Begeisterung der Lernenden sichergestellt werden würde.

Auf der anderen Seite zeigte die Mehrzahl der Studierenden und Junglehrkräfte, wie die erfahreneren Lehrpersonen auch, durchaus differenzierte Vorstellungen davon, in welchen Zusammenhängen sie Emotionen für gut und angemessen erachteten, und wo Grenzen zu ziehen wären. Sebastian Claasen griff zwar auch aus allgemeindidaktischer Perspektive die Notwendigkeit emotionaler Einstiege auf, ging im Anschluss jedoch auch auf die Relevanz von Emotionen als explanative Faktoren für das historische Verstehen ein. Valerian Krieger nutzte, wie von Bergmann vorgeschlagen[1014], den Präsentismus und emotionale Reaktionen der Lernenden als didaktisches Mittel im Einstieg, um Verstehensprozesse daran anzuschließen.[1015] Mehrere Proband:innen, darunter auch Studierende und Junglehrkräfte, differenzierten zwischen Sach- und Werturteilen (z.B. PK, CK, VK, BC) und räumten ein, dass Emotionen bei Werturteilen eine Rolle spielen würden. Camilla Simons warnte vor dem Missbrauch von Emotionen, um die Aufmerksamkeit der Lernenden sicherzustellen, und sah im Falle von Effekthascherei bspw. durch „schockierende Nachrichten“ keine Chance für „historisches Lernen“.

[1010] Ders., Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen, S. 324.
[1011] Ebd., S. 323.
[1012] Bracke/Flaving, Emotionen im Geschichtsunterricht, S. 132.
[1013] Ebd., S. 129.
[1014] Bergmann, Wir und die anderen - Lernen an und aus Geschichte, S. 197.
[1015] Dass dies ein gängiges Vorgehen von Lehrkräften ist, legt die Studie Brauch et al. nahe. (Brauch u.a., ‘The debate almost came to a fight…’ results of a cross-national explorative study concerning history teachers´ shared beliefs about teaching historical sensitive issues, 127f)

Zusammenfassend hatte sowohl bei den Junglehrkräften als auch bei ihren erfahreneren Kolleg:innen und den Studierenden der EG II, anders als in Schröers Studie, die Motivation nicht zwangsläufig „Priorität vor Fachlichkeit". Vielmehr reflektieren die Proband:innen der EG II, III und IV motivational-emotionale Herangehensweisen kritisch und/ oder beleuchteten deren Chancen nicht ausschließlich aus allgemeindidaktische Perspektive, sondern auch im Hinblick auf historisch-perspektivisches Lernen. Studierende zogen ein besseres Verstehen historischer Perspektiven in Betracht, wie es auch in dem Theorie-Modell von Jason Endacott und Sarah Brooks angenommen wird. Lehrkräfte sahen wie die Lehrkräfte in Cunninghams Studie die Möglichkeit differenzierterer Urteile oder die Herausbildung einer Handlungs- und Demokratiekompetenz.[1016] Diese Unterschiede zwischen den Ergebnissen Schröers sind einerseits darauf zurückzuführen, dass die EG in Schröers Studie nicht direkt mit den EG im vorliegenden Sample vergleichbar sind. Die Studierenden der EG II hatten anders als die Proband:innen Schröers zum ersten Erhebungszeitpunkt seiner Studie ihr Studium noch nicht abgeschlossen. Als Schröer seine Referendar:innen am Ende des zweiten Ausbildungsabschnitts befragte, hatten diese nicht die zwei bzw. fünf Jahre Berufserfahrung wie die Proband:innen der vorliegenden Studie. Zudem wurde anders als bei Schröer in dieser Studie neben den Emotionen auch nach Empathie gefragt, was eine fachspezifischere Ausdeutung von Emotionen insgesamt bedingt haben könnte.

Ergebnis 6 – Befund 3: Vor allem Proband:innen der EG I, II und III rekurrierten auf die Objektdimension der Emotionalität. Welche Rolle diese im Prozess historisch-perspektivischen Lernens spielen würde, bewerteten die Proband:innen unterschiedlich, wobei sich EG-spezifische Tendenzen zeigten.

Vor allem in den EG I, II und III rekurrierten die Befragten vermehrt neben der Subjekt- auch auf die Objektdimension der Emotionen. Von den Lehrkräften mit über 10 Jahren Berufserfahrung tat dies nur Henrike Sauer. Noa Mkayton hat im Hinblick auf die notwendige Vermittlung der menschlichen Dimension des Holocausts festgehalten, dass es „Details" bedarf, „die uns menschliches Empfinden und Handeln vorstellbar machen"[1017]. Davon waren auch einige Proband:innen wie Petra Klauser, Sarah Kross und Monika Gerbers des vorliegenden Samples überzeugt, was durch ihre Bezugnahme auf das Beispiel Anne Franks und die Auseinandersetzung mit ihrem Tagebuch deutlich wurde. Das Beispiel Anne Franks bedingte in letzter Instanz, dass diese die Empathie gegenüber historischen Akteur:innen und Menschen in der Gegenwart als potenziell äquivalent betrachteten. Die Proband:innen sahen den Einbezug der Emotionen historischer Akteur:innen als Mittel, um historisches Verstehen zu ermöglichen. Sebastian Claasen empfand es als wichtig, Emotionen als explanative Faktoren in der Geschichte zur Geltung zu

[1016] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, S. 9; Cunningham, An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students, S. 688 Vgl. ausführlich zu diesem Lernziel auch die Ausführungen in Kapitel 2.1.3.3.
[1017] Mkayton, "…the great danger is tears…", S. 30 Laut Mkayton werden diese „Details" aufgrund der biographischen Zugriffe möglich.

bringen. Bei fast allen Studierenden zu Beginn des Studiums zeigte sich im Verlauf der Interviews die unkritische Vorstellung, dass Emotionen von den historischen Akteur:innen „übernommen" werden und im Lernprozess bspw. im Rahmen von Rollenübernahmen innerlich nachgebildet werden könnten (SL, KT, BV, KS). Aber auch Bernadette Linder, die sich am Ende ihres Hochschulstudiums befand, unternahm den Versuch, die Emotionen von Edward John Eyre und Paul Bogle zu rekonstruieren. Demgegenüber betonte Claudia Kunter zwar die Notwendigkeit, dass die Unterschiede zwischen den Emotionen in der Vergangenheit und jenen in der Gegenwart zwingend geklärt werden müssten. Im Kontrast dazu zeigte sie an anderer Stelle die Überzeugung, dass Lernende zwar nicht die Gedanken, dafür aber die Emotionen von historischen Akteur:innen aufgrund geteilter Erfahrungen nachvollziehen könnten, was auf eine fehlende Konsistenz hindeutet. Wie im Zusammenhang mit der Vorstellungskraft, die sich in den Überzeugungen der Proband:innen der EG I aus Bildquellen und audio-visuellem Material speisen könnte, zeigte sich das Fehlen grundlegender, quellenkritischer Erwägungen, bei denen Aspekte wie die Perspektivität, Intentionalität und die Subjektivität der Forschenden keine Beachtung fanden. Die Überzeugung, dass die Emotionen in den Quellen ersichtlich sein müssten, damit diese von den Schüler:innen im historischen Lernprozess wahrgenommen und berücksichtigt werden können, fand sich ausschließlich bei Peter Siebert, obwohl dies eine in den Theoriearbeiten zentral diskutierte Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit den Emotionen historischer Akteur:innen darstellt.[1018]

Ergebnis 6 – Befund 4: Ohne dass die Proband:innen es zwangsweise explizit ausführten, waren Emotionen für sie eng mit Werten und historischer Identität verknüpft.

Der enge Zusammenhang zwischen Wertvorstellungen und Emotionen, der auch empirisch nachgewiesen wurde[1019], gilt als unumstritten. In geschichtsdidaktischen Theoriediskussionen werden „Emotionen vor allem mit den Konzepten ‚Geschichtsbewusstsein', ‚historische Orientierung' und ‚(historische) Identität' in Verbindung gebracht"[1020]. Dass die Proband:innen sich dieses Zusammenhangs bewusst waren, zeigte sich bereits in deren Überzeugungen zu dem Einfluss des sozioökonomischen bzw. sozio-kulturellen Hintergrundes der Lernenden. Mehrere Befragte waren der Überzeugung, dass die kulturelle Prägung und damit einhergehende Werte und persönliche Erfahrungen die objektiv-kritische Beurteilung historischer Sachverhalte behindern und/ oder emotionale Reaktionen hervorrufen könnten. Gleiches galt für Zugehörigkeitsgefühle im Falle von Identifikationsprozessen. In den Überzeugungen zu der Rolle von Emotionen bei historisch-perspektivischem Lernen bestätigte sich diese enge Verknüpfung zwischen Emotionen, Werten und historischer Identität. Ein Indikator hierfür war, dass die Proband:in-

[1018] Vgl. hierzu Kapitel 2.1.4.4.
[1019] Westen, Das politische Gehirn, S. 102.
[1020] Bracke/Flaving, Emotionen im Geschichtsunterricht, S. 136.

nen in ihren Ausführungen weitaus häufiger auf spezifische Themen rekurrierten, die Emotionen auslösen könnten, als auf methodische Arrangements. Letztere wurden erst in Interview 2, in dem spezifisch handlungsorientierte Rollenübernahmen vorgesehen waren, vor allem von Studierenden in Erwägung gezogen. Dies zeigt, dass die Proband:innen unterschiedlicher EG Emotionen im Geschichtsunterricht primär als das Ergebnis der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand und weniger als durch methodische Arrangements bedingt verstanden. Bspw. brachten fünf Proband:innen, die bereits im Zusammenhang mit potenziellen Identifikationsprozessen diese Überzeugung gezeigt hatten, in Interview 2 das Argument vor, dass Lernende, die einen persönlichen Bezug zu dem Thema der UE aufweisen würden, Emotionen zeigen würden (BV, I/2, 33.37; SG, I/2, 50.59; NS, II/2, 11.35; MG, II/2, 23.18; HS, IV/2, 47.29). Insbesondere Themen wie der Nationalsozialismus und der Holocaust, bei denen durch das Handeln der historischen Akteur:innen gegenwärtige Wertmaßstäbe herausgefordert werden, wurden als emotionalisierend eingestuft.

Darüber hinaus reflektierten mehrere Proband:innen über den Einfluss bzw. den Zusammenhang zwischen Emotionen und (Wert-)Urteilen der Lernenden. Wie bei Bartelds et al.[1021] waren auch einige Lehrkräfte der vorliegenden Studie der Überzeugung, dass Emotionen differenzierten Urteilen im Weg stehen könnten, wenn Lernende sich mit den Perspektiven von historischen Akteur:innen auseinandersetzen würden, deren Werte sie nicht teilen. Dieser Auffassung waren auch Petra Klauser und Claudia Kunter, sie differenzierten jedoch (explizit) zwischen Sach- und Werturteil. Bei beiden zeigte sich eine grundlegende Akzeptanz von Emotionen im Prozess historisch-perspektivischen Lernens. Sie waren der Auffassung, dass diese beim Werturteil für die Herausbildung der Identität der Lernenden, zu der Maßstäbe, Werte und Ziele gehören, wichtig wäre („[Emotion] muss mich […] beeinflussen, also als Mensch", PK, II/1, 27.07). Die Notwendigkeit einer emotionsfreien Sachanalyse betonten auch Valerian Krieger und Bettina Caspar. Sie sahen den Ort für emotional-empathische Reaktionen und darauf aufbauende, von Präsentismus geprägte Werturteile vor allem im Einstieg. Dass die daran anschließenden historischen Urteile der Lernenden von Emotionen beeinflusst sein könnten, weil die „Argumentationslogik für anschließend durchgeführte Sachverhaltsanalysen oder konstruierte Sachurteile bereits vorgegeben"[1022] ist, zogen die Proband:innen nicht in Betracht. Insbesondere Gabriel Talla brachte den Zusammenhang zwischen Emotionen, den Werturteilen und dem potenziellen Handeln der Lernenden explizit zum Ausdruck, als er die Emotionen gegenüber historischen Akteur:innen und jene gegenüber Menschen in der Gegenwart verglich. Dass Sebastian Claasen ganz im Gegenteil diesen Zusammenhang infragestellte, verweist auf das dahinterliegende Theoriedefizit und den Mangel an theoretischer Auseinandersetzung mit der Rolle von Emotionen bei historisch(-perspektivisch)em Lernen im Verlauf des Professionalisierungsprozesses.

[1021] Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 538.
[1022] Bracke/Flaving, Emotionen im Geschichtsunterricht, S. 142.

Ergebnis 6 – Befund 5: Das geschichtsdidaktische Theoriedefizit im Hinblick auf die Rolle von Emotionen bei historisch(-perspektivisch)em Lernen, spiegelt sich in der Heterogenität der Überzeugungen und Vorstellungen angehender und ausgebildeter Lehrkräfte wider.

Weiter oben wurde angenommen, dass das Theoriedefizit im Hinblick auf die Rolle der Identifikation im Prozess historisch-perspektivischen Lernens, einen Einfluss auf die Vorstellungen und Überzeugungen der Proband:innen hatte. Die Daten zu den Vorstellungen und Überzeugungen der Proband:innen zu den Emotionen legen einen ähnlichen Befund nahe. Trotz verstärkter Auseinandersetzung mit Emotionen im Fachdiskurs ist deren Rolle im Prozess historisch(-perspektivisch)en Lernens weiterhin umstritten. Insofern ist davon auszugehen, dass eine systematische Berücksichtigung und Reflexion von fachspezifischen, emotionalen Lernprozessen auch im Rahmen der Lerher:innenausbildung nicht stattfindet. Stattdessen wird in der Tradition des Faches, die Relevanz von Emotionen im historischen Erkenntnisprozess weiterhin teilweise infrage gestellt.[1023] Dieses Theoriedefizit bedingt lückenhaftes Professionswissen zur Relevanz von Emotionen bei historisch(-perspektivischen) Lernprozessen. Die Lücken wurden von den Proband:innen in Teilen durch vorhandene, pädagogisch-psychologische Grundlagen zu Emotionen, die gut in der Lehrer:innenbildung verankert sind, und das Wissen aus individuellen Erfahrungen gefüllt. Proband:innen wie Hannes Gruber oder Sarah Kross fiel es trotz ihrer fachlich-fachdidaktischen Ausbildung schwer, die Rolle von Emotionen bei historisch-perspektivischem Lernen und deren Relevanz für den Geschichtsunterricht einzuschätzen. Häufig wurden fachspezifische Überlegungen zur Rolle von Empathie oder Antipathie gegenüber historischen Akteur:innen mit allgemeinen Lernemotionen wie Neugier, Interesse oder Motivation verknüpft (z.B. HL). Einige Proband:innen wie Adriane Siffers wichen ausschließlich oder teilweise auf fachunspezifische Emotionen aus oder profilierten diese nicht fachspezifisch. So bspw. Sebastian Claasen, der betonte, dass der Einstieg die Neugier und das Interesse der Lernenden wecken müsse. Er verdeutlichte nicht, wo er den Bezug zu historisch(-perspektivisch)em Lernen sah. Wie weiter oben verdeutlicht, zeigten die Proband:innen durchaus Überzeugungen zu fachspezifischen Emotionen, thematisierten das Zusammenspiel zwischen Emotionen, Werten und historischer Identität und dessen Relevanz für historisch(-perspektivisch)es Lernen. Dies erfolgte jedoch nicht systematisiert oder unter Anwendung geschichtsdidaktischer Termini.

Das lückenhafte Professionswissen bedingte auch, dass Lehrkräfte deutlich seltener Aufgaben der Lehrperson und mögliche Handlungsoptionen im Umgang mit Emotionen ins Auge fassten. Valerian Krieger beschrieb sein Vorgehen zur emotionalen Aktivierung der Lernenden im Einstieg, präzisierte jedoch nicht, ob er als Lehrkraft die Emotionen der Lernenden explizit thematisieren würde, um ein Bewusst-

[1023] Vgl. Kapitel 2.1.4.4.

sein für die Emotionalität und dahinterstehende Werte zu schaffen. In der Forschung wird die systematische Reflexion von Emotionen als lehrer:innenseitige Handlungsoption in Reaktion auf den „eigen-sinnig[en], produktiv[en]“[1024] Umgang von Lernenden mit Emotionen vorgeschlagen.[1025] Anders als in Bartelds et al. Studie[1026] nahmen nur sechs Proband:innen die Reflexion als notwendiges Mittel im Umgang mit auftretenden Schüler:innen-Emotionen in den Blick.

[1024] Brauer/Lücke, Emotionen, Geschichte und historisches Lernen, S. 22.
[1025] Bracke/Flaving, Emotionen im Geschichtsunterricht, S. 150; Brauer, Empathie und historische Alteritätserfahrungen, S. 86.
[1026] Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 543.

6.8. Ziele historisch-perspektivischen Lernens

Ergebnis 8: Angehende und ausgebildete Lehrkräfte führen überwiegend historisches Verstehen, die Einsicht in Perspektivität, soziale Kompetenzen, die Einsicht in Multiperspektivität und/ oder Pluralität, die Demokratiekompetenz sowie die Urteilskompetenz als Zielgrößen von historisch-perspektivischem Lernen an. Insbesondere die Einsicht in (Multi-)Perspektivität und die Urteilskompetenz wurden in den EG unterschiedlich häufig als Lernziel angeführt.

Bereits in den Eingangsstatements auf die offene Einstiegsfrage sprachen neun Befragte unterschiedliche Zielgrößen von historisch-perspektivischem Lernen an. Camilla Simons, Claudia Kunter und Bettina Caspar war es wichtig, dass die Schüler:innen Einsicht in das Prinzip der Perspektivität (CS, II/1, 1.37; CK, III/1, 3.29) bzw. den Konstruktcharakter von Geschichte gewinnen (BC, IV/1, 3.28). Für Hubertus Lapp gehörte zu den Zielen des Geschichtsunterrichts die „Multiperspektivität auszubauen" und „die Intention […] hinter den verschiedenen Quellen zu erkennen" (HL, III/1, 2.57). Hans Kleich betonte, dass es darum gehe, historische Perspektiven zu verstehen (HK, III/1, 7.50). Diese wurden im weiteren Verlauf des Interviews von weiteren Proband:innen als Ziele historisch-perspektivischen Lernens angeführt. Wie aus der Abbildung 6 ersichtlich wird, wurden auch die Sozial-, Demokratie- und Urteilskompetenz als Ziele angeführt, wobei teilweise recht unterschiedliche Vorstellungen von den jeweiligen Kompetenzen vorlagen.

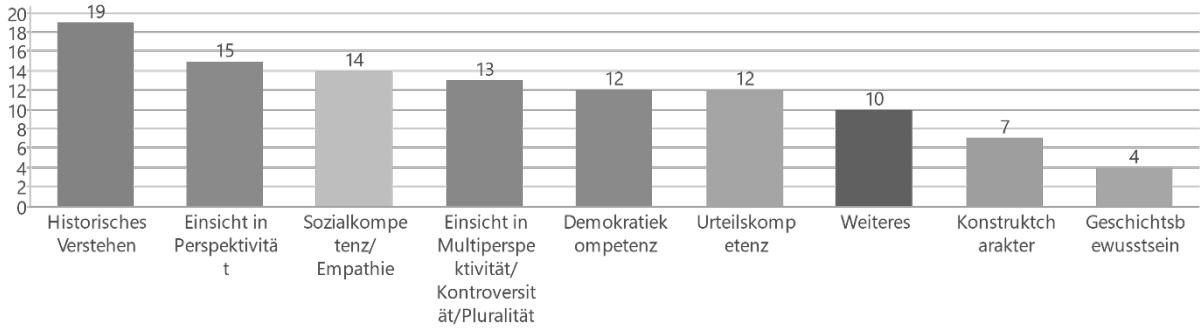

Abbildung 4: Anzahl der Proband:innen, die das jeweilige „Ziel" in Interview 1 nannten (n=24)

Auch in der UE für Interview 2 waren verschiedene mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpfte Lernziele durch entsprechende Aufgabenstellungen und Materialien angelegt. Die EA 2 zielte bspw. auf historisches Verstehen und die Einsicht in Multiperspektivität, die Ergebnissicherung auf die Einsicht in

Perspektivität sowie die Urteilskompetenz und die Vertiefung auf die geschichtskulturelle Kompetenz.[1027] Darüber hinaus gab es einige potenzielle Lernziele, die keinen spezifischen Bezug zum historisch-perspektivischen Lernen aufwiesen. Im Vergleich zu Interview 1, diversifizierten sich die Zielangaben der Lehrkräfte in Interview 2, wie die Abbildung 7 zeigt.

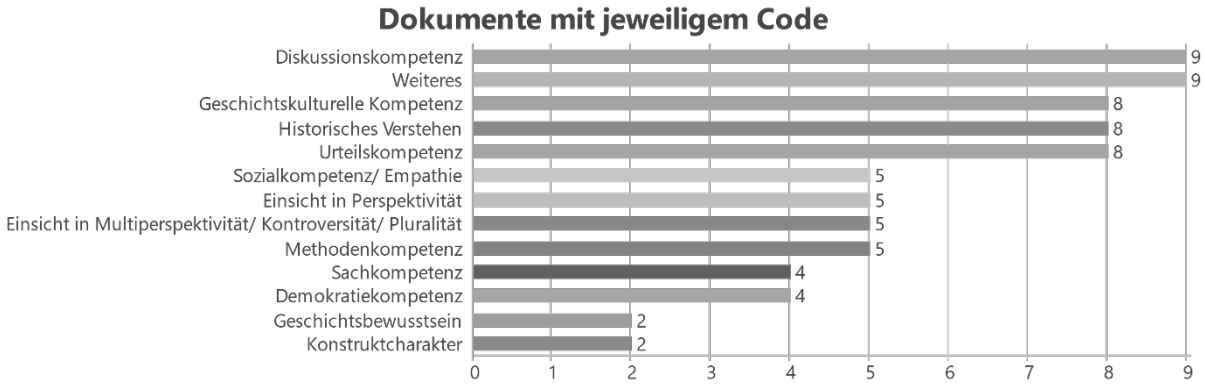

Abbildung 5: Anzahl Proband:innen, die das jeweilige „Ziel" in Interview 2 nannten (n=24)

6.8.1. Historisches Verstehen

Das historische Verstehen rangierte in Interview 1 über alle EG hinweg auf Platz eins der mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Ziele, wohingegen in Interview 2 nur ein Drittel der Befragten hierauf rekurrierte. Ausgehend von der in Kapitel 2.1.3.1. dargelegten Vagheit des Begriffs „Verstehen", wurde der Code auch im Kategoriensystem breit definiert. Er wurde vergeben, wenn Proband:innen sich auf das Verstehen der inhaltlichen Position eines historischen Akteurs/einer historischen Akteurin bezogen, aber auch wenn das Verstehen historischer Zusammenhänge und Phänomene im Fokus stand. Das reflexive Verstehen der eigenen Perspektivität oder die Einsicht in Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität wurden separat codiert. Die Studentin Berit Voss verortete das historische Verstehen im Verhältnis zu weiteren Denkoperationen:

> „Also als- allgemein würde ich sagen einfach das Verstehen von- ich finde halt immer jetzt diesen Unterschied in Geschichte zwischen nur auswendig lernen und okay ich kann lauter Daten wiedergeben und sagen, was da passiert ist. Oder ich habe verstanden, wie damals alles abgelaufen ist und wie sich Sachen entwickelt haben und warum es so gekommen ist. Und ich finde halt, wenn das das unterstützt, dann ist es natürlich viel positiver, wenn ich dann- wenn ich es dann dadurch viel besser verstehe alles und nicht nur ja so auswendig irgendwas aufsagen kann. Das ist ja irgendwie eigentlich unnötig, deswegen auf jeden Fall das Verstehen- die Zusammenhänge und einfach- ich finde es ist einfach ein totaler Unterschied zwischen, ich weiß lauter Sachen und ich kann alles wiedergeben, aber ich verstehe überhaupt nicht, wie sich die Leute gefühlt haben oder die Entwicklung dazu war oder solche Dinge." (BV, I/1, 19.56)

[1027] Die vollständige Liste mit der Zuordnung unterschiedlicher Zielgrößen zu unterschiedlichen Arbeitsphasen der UE findet sich im Anhang.

Voss verstand historisch-perspektivisches Lernen als Mittel, um das Verstehen als prozedurales Wissen aufzubauen, wobei sie dies einem deklarativem Wissensaufbau gegenüberstellte und Ersterem den Vorzug gab. Im Hinblick darauf, was die Bezugsgegenstände des Verstehens wären, blieb sie vage („wie sich die Leute gefühlt haben", „wie sich Sachen entwickelt haben"). In Interview 2 bestätigte sie diese Aussagen, indem sie erklärte, dass sich in der UE automatisch ein Verständnis für das Handeln der aufständischen, jamaikanischen Bevölkerung entwickeln würde. Durch die Rollenübernahme würden Schüler:innen jedoch auch dazu angeleitet werden, sich zu fragen, wie die britischen Kolonisatoren den Morant-Bay-Aufstand „empfunden" hätten (BV, I/2, 7.01). Die erfahrene Lehrkraft Samuel Ries wiederum verortete das historische Verstehen im Verhältnis zu weiteren Kompetenzzielen:

> „Da gibt's ganz, ganz viele unterschiedliche Ziele. Es gibt auch diese verschiedenen Kompetenz-Ebenen ja seit einiger Zeit, die man beschreibt. Also es ist zunächst die inhaltliche Auseinandersetzung, ja. Aufbau von Wissen von Sachkompetenz, wie man das heute nennt. Dann es- ist es die Deutungs- und Reflexionsebene, d.h. Erkennen- Verstehen wie waren die Umstände damals. Warum haben Menschen gedacht und gehandelt, wie sie gedacht und gehandelt haben? Das ist dann schon ein gutes Stück Arbeit, dahin zu kommen. Und wenn man dann noch ein bisschen weiterkommen will, die Beurteilungsebene, […] Bedingungen der damaligen Zeit zu beurteilen und zwar aus den Bedingungen der damaligen Zeit heraus. Wenn man dahin kommt, dann ist das schon ein gutes Stück Arbeit. […]" (SR, IV/1, 19.59)

Bei Ries, der auch in der Lehrer:innenausbildung tätig war, nahm das Verstehen im Sinne Klaus Bergmanns[1028] die Form einer kontextualisierenden Deutung an. Im Gegensatz zu Voss bezog er die Ziele historisch-perspektivischen Lernens auf unterschiedliche Ebenen im historischen Lernprozess, wobei er neben der Zielgröße der Urteilskompetenz auch dem Aufbau von Sachwissen („Sachkompetenz") Relevanz beimaß. Anders als Voss war Ries in Interview 2 der Auffassung, dass das Perspektivenverstehen zwar ein potenzielles Ziel der UE darstellen würde, jedoch aufgrund der Konstruktion und „einseitigen" Materialauswahl im Hinblick auf die Perspektive der britischen Kolonisatoren nicht erreicht werden würde. Er betonte, dass auch der Gouverneur und seine Fürsprecher:innen „eine bestimmte Sichtweise" gehabt hätten, „die historische gewachsen" sei und es im Geschichtsunterricht gerade wichtig wäre, „auch die Haltungen und Meinungen derer zu verstehen", „deren Handlungen" Schüler:innen „nicht unbedingt gutheißen würden" (SR, IV/2, 3.55).

Demgegenüber setzte Hannes Gruber das Verstehen in einen Zusammenhang mit dem Wahrnehmen:

> „[…] ich denk so eine grundsätzliche Sensibilisierung, was eben generell historische Gegebenheiten angeht, ein Verstehen- vor allem also eine Sensibilisierung und ein Verstehen von Dingen, Werten, solche Sachen einfach. Also eine Wahrnehmung und dann ein Verstehen. Und das ist- das wäre- finde ich ganz wichtig, damit man- das hört sich natürlich sehr weitläufig und sehr banal an gerade das Wort „verstehen", aber ich denke, wenn man Dinge nicht wahrnimmt und dann nicht verstehen kann, dann kannst du auch im Nachhinein nicht damit arbeiten […]. Also so eine Wahrnehmung von- von überhaupt eine Wahrnehmung von- Aspek- von Perspektiven und dann das Verständnis von Perspektiven. Das finde ich, ist das Wichtigste im Umgang damit überhaupt." (HG, II/1, 22.21)

[1028] Bergmann, Multiperspektivität, 26f.

Gruber erklärte die Wahrnehmung zur Voraussetzung des Verstehens und Letzteres wiederum als relevant für weitere, aufbauende Lernprozesse, die er anders als Samuel Ries („Urteilskompetenz“) nicht weiter konkretisierte. Gruber blieb vorerst vage, was die Gegenstände des Verstehens sein sollten („Verstehen von Dingen, Werten, solche Sachen einfach“), bevor er die „Perspektiven“ in den Fokus rückte. Bei vielen Befragten, wie Camilla Simons und Gabriel Talla, spielten die Deutung und das Verstehen der historischen Perspektiven in ihrem historischen Kontext eine zentrale Rolle:

> „Ja, zum einen, dass man wie gesagt immer versteht, dass eine Perspektive immer von den zeitlichen Gegebenheiten abhängt, also diese- diese Einordnung in den historischen Kontext in politische, gesellschaftliche Verhältnisse, soziale Verhältnisse. Dass man das versteht- dass man versteht, dass die Person halt in der Zeit gehandelt hat und nicht heute, also dass wir auch unsere heutigen Maßstäbe nicht darauf anwenden. Und man kann sich aber dadurch auch natürlich irgendwie ja einer Zeit aus einem anderen Blickwinkel nähern, vielleicht auch besser verstehen, als wenn man jetzt irgendwie nur Verfassertexte im Schulbuch liest oder so... Genau, ja.“ (CS, II/1, 23.41)

> „Ja, dass man- dass sie- dass sie verstehen, dass Entscheidungen eben nicht- wenn man weiß, wie die Geschichte weitergegangen ist, dann- dann wirken ja viele Entscheidungen auch fragwürdig oder aber sehr einfach fragwürdig, weil man sagt, wie konnten die damals. Und erst wenn man sich quasi in die Situation reinversetzt und in die Denkprozesse, dann wird einem ja klar, Okay, so einfach war das jetzt einfach nicht. Das wäre also ein wichtiger Punkt.“ (GT, IV/1, 13.31)

Während Simons neben dem Verstehen der Perspektive in ihrem historischen Kontext, auch die Einsicht in Perspektivität und darüber hinaus ein Verständnis für die Zeit insgesamt als Ziel historisch-perspektivischen Lernens betrachtete, fokussierte Talla sich vor allem auf das Verstehen des Handelns und Denkens der historischen Akteur:innen. Bei beiden Befragten ging es darum, durch das Verstehen, Präsentismus der Lernenden zu vermeiden. In Interview 2 zeigte Simons wie Voss und Ries konsistente, also stabile, Überzeugungen. Sie ging nach dem „Kompetenzmodell […] von Sauer“ und war der Überzeugung, dass in der UE „schon auf jeden Fall dieses historische Perspektiven-Verstehen im Vordergrund“ stehen würde (CS, II/2, 00.06).

Bei der Probandin Sarah Kross, deren Überzeugungen erneut schwach ausgeprägt waren, spielte der Gedanke, dass historische Perspektiven in ihrem Kontext betrachtet werden müssten, ebenfalls eine Rolle. Sie verwendete verschiedene geschichtsdidaktische Begrifflichkeiten (dekonstruieren, rekonstruieren) und legte sich dann vor allem auf das Ziel des historischen Verstehens fest:

> „Ja... Ich glaub- also das ist im Prinzip, was ich schon gesagt habe, dieses Aneignen, dass man- dass man in einen Kontext setzen kann, dass man das dann wieder auch... dass man das ein bisschen dekonstruiert und dann aber wieder rekonstruiert und vielleicht in einen- und da, ich finde, das ist ja auch eine Art Transfer, die dann dadurch stattfindet, wenn die Schülerinnen und Schüler wirklich dann anfangen, ries- eine bestimmte Darstellung zu durchdringen. Und das vielleicht dann in einen neuen Kontext setzen oder dadurch, dass sie viele, ja, also das ist vielleicht eine Art von... genau also diese Übernahme der Perspektive dann wichtig ist, um- um dann reflek- reflektiert... ja, ich keine Ahnung die... [15 Sek. Pause] Ich glaube ich stehe ein bisschen auf dem Schlauch.“ (SK, II/1, 36.28)

> „[…] ich weiß es nicht. Aber die genau- es ist einfach- eigentlich was ich schon gesagt habe, dass sie sich halt da hineinversetzen können, dass sie es gut einordnen können, dass es dann

> wieder- wieder- wieder anders übersetzt, dadurch- dadurch durchdringst du- dadurch verstehst du vielleicht manche Meinungen auch einfach besser, manche Sichtweisen, den Kontext kannst du- auch dann auch Folgen davon besser nachvollziehen und einordnen vor allem. Heißt ja auch nicht, dass jede- jede- jede Perspektive da- die Gewichtung muss man ja nochmal getrennt davon betrachten und... ja und für... weiß ich nicht vielleicht auch... Punkt." (SK, II/1, 38.00)

Ebenso wie ihre Kommilitonin Camilla Simons verstand Kross das historische Verstehen nicht nur als ein Verstehen der historischen Perspektiven an sich, sondern auch als ein darauf aufbauendes Verstehen der Zeit an sich und historischer Entwicklungen („Folgen"). Ihre vielen Pausen, Wiederholungen und konkret geäußerten Unsicherheiten weisen auf schwach ausgeprägte Überzeugungen hin. Wie bei Samuel Ries fällt auf, dass Kross sowohl die anfängliche „Einordnung" der Perspektiven in den historischen Kontext als auch das Verstehen und Einordnen der „Folgen" als Ziele historisch-perspektivischen Lernens verstand, also darunter verschiedene Denkprozesse auf unterschiedlichen Komplexitätsstufen zusammenfasste.

6.8.2. Einsicht in Perspektivität

Wie in dem Zitat von Camilla Simons weiter oben bereits deutlich wurde, spielte auch die Einsicht in die Perspektivität in mehreren Interviews eine Rolle. Die Studentin Sina Geuer zeigte Ansätze eines konstruktivistischen Geschichtsverständnisses. Sie nannte erst die Einsicht in die Pluralität als Ziel historisch-perspektivischen Lernens und leitete dann auf das Verstehen der Perspektivengebundenheit und Perspektivität als grundlegende epistemologische Prinzipien über, ohne dass sie die geschichtsdidaktischen Termini Perspektivität oder Pluralität verwendete:

> „Vielleicht generell, dass man verschiedene Blickwinkel- dass man einen Blick auf- also dass man aus verschiedenen Perspektiven auf historische Ereignisse oder vielleicht auch auf Ereignisse in der Gegenwart schauen kann und verschiedene Positionen verstehen und akzeptieren kann. Also dass man vielleicht auch versteht- dass Schüler verstehen- Schüler und Schülerinnen verstehen, dass es verschiedene Meinungen gibt und dass Wahrnehmung immer subjektiv ist und dass die Wahrheit vermutlich irgendwo dazwischen liegt. Und dass- ja, dass man sich eben nicht immer auf eine Wahrheit so unbedingt festlegen kann, sondern dass es subjektive Wahrnehmung ist und dass man- aber jeder Mensch natürlich eine subjektive Wahrnehmung hat und dass dann eben Meinungen auseinandergehen können und dass das auch in Ordnung so ist, aber dass man das akzeptieren oder tolerieren muss." (SG, I/1, 26.19)

Die Junglehrkräfte Peter Siebert und Claudia Kunter wiederum waren der Auffassung, dass die Einsicht in die Perspektivität der Quellen ein zentrales Ziel historisch-perspektivischen Lernens darstellen würde:

> „Ich würde sagen, erstmal eher so aus fachlicher Sicht bestimmte Ereignisse- bestimmte Deutungen auch zu hinterfragen, kritisch zu hinterfragen, indem man selbst immer anschaut, Ok, wir haben jetzt hier eigentlich schon Deutung, denn jede Quelle ist ja schon bereits eine Deutung von Vergangenheit. Welche Perspektive wird hier eingenommen? Was- was hat das für Folgen für die Beurteilung eines Ereignisses oder auf die eigene Deutung? Das heißt ganz, ganz wichtig, immer Perspektiven zu hinterfragen, die Zeit- und Standortgebundenheit." (PS, III/1, 23.52)

> „[…] dieser ganze Hintergrund von der Perspektive dann jeweils, dass die Schüler eben lernen jede Perspektive hat einen bestimmten Hintergrund. Ja, ja. [lacht] Ja, und dass jede Quelle eigentlich eine Perspektive beinhaltet oder mehrere sogar. Also dass es eigentlich keine objektive, perspektivlose Quelle gibt, zu- dass sie das irgendwann mitnehmen, jede Quelle ist eigentlich geprägt durch die Person, die sie geschrieben hat." (CK, III/1, 19.35)

Für Kunter stellte die Einsicht in die Perspektivität der Quellen an sich das Lernziel dar, während Siebert darauf aufbauende Lernziele in den Blick nahm („Was- was hat das für Folgen für die Beurteilung eines Ereignisses oder auf die eigene Deutung?"). Gabriel Talla stimmte Siebert und Kunter zu und übertrug die Erkenntnis der Perspektivität in Quellen auch auf (geschichtskulturelle) Produkte und Materialien der Gegenwart:

> „[…] was darüber hinaus noch ganz, ganz wichtig ist aus meiner Sicht, ist kritischer Umgang mit sämtlichen Materialien und Quellen, die es gibt. Also wenn wir als Geschichtslehrer eine wichtige Funktion haben, dann ist es eben gerade auch herauszustellen: Dieses Material hat eine Perspektive und wir müssen uns dieser Perspektive bewusst sein, um sie nachher abschätzen zu können. Und das nicht nur bei historischen Materialien, sondern dann im besten Fall eben auch, wenn wir eine aktuelle Bundestagsrede hören oder wenn wir etwas anderes- wenn wir ein Video sehen und so weiter. Also der kritische Umgang mit Materialien und mit Informationen, die auf uns zukommen. Das ist auch sicherlich ein wichtiges Ziel des Geschichtsunterrichts." (GT, IV/1, 32.22)

Talla verstand die Einsicht in Perspektivität als ein wichtiges Ziel im Geschichtsunterricht insgesamt und verortete das Bewusstsein um die Perspektivität im größeren Kontext des kritischen Umgangs mit Medien. Wie Siebert sah Adriane Siffers die Einsicht in Perspektivität als Mittel zum Zweck der Urteilsbildung, wobei ihre Überzeugungen wie bei Talla professionsbezogene Züge annahmen:

> „Da wir ja in Geschichte, ganz besonders in Geschichte, viel, viel stärker als in allen anderen Fächern ausschließlich exemplarisch arbeiten können, weil auch in der Chronologie- auch im chronologischen Durchlauf haben wir dennoch nur wenige Exempla für- da- dass wir an jedem dieser Exemplen immer wieder deutlich machen, dass das- dass unsere Kenntnis des Geschehens überliefert ist durch Autoren oder Darstellungen, die eine eigene Perspektive haben, die wir erkennen sollten, um uns tatsächlich ein recht abgerundetes Bild zu machen und damit auch erst in die Lage zu versetzen- versetzen zu können, begründete Urteile über Entwicklungen, über Ereignisse und deren Folgen zu treffen. Wir müssen genau das tun, um zu erkennen, auf welchen Grundlagen Entscheidungen von heute beruhen, denn sie beruhen auf historischen Grundlagen und deren Interpretation. Und alles, was wir machen, ist Interpretation. Und wir müssen die Beurteilungsmerkmale kennenlernen. Und das gehört mich- für mich mit zum Wichtigsten, was ich beibringen kann." (AS, IV/1, 16.09)

Die Einsicht in die Perspektivengebundenheit historischer Autor:innen war für Siffers ein Mittel, um zu erreichen, dass Lernende „Entwicklungen", „Ereignisse" und „deren Folgen" beurteilen können. Sie war der Überzeugung, dass die Fähigkeit zu urteilen, es den Schüler:innen ermöglichen würde, sich auch in der Gegenwart zu orientieren und die „historischen Grundlagen" der „Entscheidungen von heute" zu erkennen. In Siffers Ausführungen wird wie bereits im Zusammenhang mit ihren Überzeugungen zu der Rolle der Identifikation ihre gesellschaftspolitisch-orientierte Perspektive deutlich.

Demgegenüber nahm Henrike Sauer die Perspektive der Schüler:innen in den Blick. Die Einsicht in die eigene Perspektivität könne den Schüler:innen helfen, ihre individuelle, historische Identität besser zu verstehen und zu reflektieren:

> „Das es genau- das heißt, ich habe- was mir wichtig ist, immer in der eigenen Identitätsfindung im Jugendalter zu verstehen, was hat meine persönliche Familiengeschichte mit mir gemacht, tradiert über meine Eltern und so weiter. […] Und was ist aber die kollektive Perspektive? Wenn man hier in Deutschland aufwächst, ist natürlich immer NS. […] -ja und das heißt was- mir ist es wichtig, in der Oberstufe deutlich zu machen oder meistens schon in der Zehnten geht das ja auch, jeder, jede von uns trägt beides in sich. Ich habe immer meine persönliche Familien-Perspektive, die mich prägt, ohne dass ich das weiß, und ich versuche, das bewusst zu machen, indem ich die Schüler anrege, auch Gespräch zu führen und da kommen ganz viele tolle Sachen. Und wenn meine Großeltern aber aus einem anderen Kulturkreis stammen oder meine Eltern, dann habe ich etwas anderes in mir. Und dann kommt aber noch diese kollektive Perspektive, wenn man in Deutschland in die Schule geht. […] Also erst mal bewusstwerden, welche Perspektive habe ich durch das ganze Umfeld, das auf mich einwirkt. Und dann lernen im Geschichtsunterricht, ob das- das fängt in der Sieben mit einem Rollenspiel an- in die andere Person mich hineinzudenken, anhand von Quellen und dann etwas- und dann mich selber auch wieder anders sehen zu können aus der Perspektive des Anderen.“ (HS, IV/1, 28.18)

Sauer war der Überzeugung, dass bereits in der Mittelstufe und insbesondere in der Oberstufe Lernenden die eigene Perspektive, die Sauer durch gesamtgesellschaftliche und familiäre Prägungen beeinflusst sah, bewusst gemacht werden sollte. Auch bei Monika Gerbers spielte der Zusammenhang aus dem Lernen über historische Perspektiven und die Herausbildung einer historischen Identität eine Rolle. Das Perspektivenverstehen war für sie Voraussetzung für die Identitätsfindung seitens der Lernenden:

> „[…] einerseits tatsächlich glaube ich, dass Menschen heute sich nur zu 100 Prozent verstehen und verorten können, wenn sie auch historisch verschiedene Perspektiven verstehen, einfach auch um zu sehen, wie sich ihre Gegenwart entwickelt hat. Also meine Perspektive kann ja nur da sein, weil wir auch Geschichte haben. Das entwickelt sich ja auch daraus und daraus entsteht dann auch ein gewisses Gefühl dafür. Wer bin ich? Woher komme ich? Was macht mich zu dem, was ich bin? Und dann auch finde ich- glaube ich- und das ist glaube ich auch für Schüler oft einfacher, erst einmal historisch Perspektivwechsel zu lernen und da auch verschiedene Perspektiven zu akzeptieren und es dann auf die Gegenwart zu übertragen, dass ich auch in der Gegenwart in der Lage bin, Blickwinkel zu tolerieren, die nicht meinem entsprechen. Ich glaube, dass man damit Schüler tatsächlich dazu anregen kann, sich einfach konstruktiv damit auseinanderzusetzen. Gleichzeitig natürlich auch zu sehen, Okay, folgende Sachen passen gar nicht, oder da muss ich auch was gegen sagen. Also auch den Mut zu haben zu sagen sowas ist nicht akzeptabel in einer Gesellschaft. Es gibt Dinge, die müssen wir nicht tolerieren, aber grundsätzlich diesen konstruktiven Dialog zu suchen. Und ich glaube, das können wir durch so einen historischen Perspektivwechsel erleichtern und ermöglichen einfach, dass Schüler da- Schülerinnen da einen Standpunkt haben für sich.“ (MG, III/1, 43.21)

Ausgehend von dem Bewusstsein für die eigene historische Identität, sah Geuer es für wichtig an, die historischen Lernprozesse in der Gegenwart fruchtbar zu machen, indem die Toleranz für konträre Perspektiven gestärkt und ein kritisches Geschichtsbewusstsein bei den Lernenden herausgebildet würde.

6.8.3. Einsicht in Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität

Neben dem Perspektivenverstehen in der Vergangenheit und Gegenwart, gehörte für Monika Gerbers auch die Einsicht in Multiperspektivität zu den Zielen historisch-perspektivischen Lernens:

> „[…] historische Perspektive einzunehmen, ist automatisch auch eine Art von Fremdverstehen, weil man sich in eine Person hineinversetzen muss. Man nimmt vielleicht eine Perspektive an, die einem selber konträr gegenübersteht. Und damit lernen Schüler ja auch eigentlich dieses- diese Multiperspektivität kennen, dass es okay ist, dass nicht alle Menschen zur gleichen Zeit das gleiche denken, sondern dass man darüber eben ja auch Diskussionen hat, ohne jetzt den Anderen direkt abzuwerten, sondern einfach in eine Diskussion gehen, um sich gegenseitig zu bereichern. […]“ (MG, III/1, 7.02)

Die Einsicht in die Multiperspektivität diente in Gerbers Augen dem übergeordneten Ziel, einen „konstruktiven Dialog“ zwischen unterschiedlichen Akteur:innen in der Gegenwart zu ermöglichen. Wie Gerbers rekurrierten sieben weitere Proband:innen in Interview 1 und fünf in Interview 2 auf das Ziel der Einsicht in Multiperspektivität. Sebastian Claasen erklärte bspw. in Interview 2, dass Lernende den Morant-Bay-Aufstand „aus verschiedenen Perspektiven“ betrachten und erkennen würde, dass „man nicht unbedingt sagen“ könne, „so und so“ wären „die Fakten“ (SC, III/2, 14.59).

Valerian Kriegers Überzeugungen ähnelten jenen von Gerbers. Er legte, wie neun weitere Proband:innen, den Fokus auf die Einsicht in die Pluralität, wobei er den geschichtsdidaktischen Fachbegriff nicht verwendete. Aus dem Bewusstsein für die Pluralität der Sichtweisen folgten für ihn der Nachvollzug von, der Respekt für und die Beschäftigung mit anderen Perspektiven:

> „Naja... eine Perspekti- eine Multiperspektivität... Nein, also als erstes ein besseres Verständnis der Geschichte und dann in der Übertragung auf das Jetzt halt eine- die- das Verständnis, dass andere Menschen eben aktuelle Sachen auch anders sehen, also dass auch aktuell- aktuell Multiperspektivität bei den Sachen gegeben ist. Und quasi Bonus wäre, wenn- wenn halt jemand es schafft, dann auch mal auch im Aktuellen zu versuchen, die Perspektive der Anderen nachzuvollziehen. Also nicht nur quasi ich toleriere sie, aber es geht mir komplett am Arsch vorbei, sondern halt auch, oh ich- ich respektiere sie, also beschäftige mich mal damit.“ (VK, IV/1, 21.35)

Die Kontroversität wurde nur von Hubertus Lapp als Zielgröße benannt, wobei er in seinen Ausführungen die Multiperspektivität, Kontroversität und der Konstruktcharakter von Geschichte nicht klar voneinander abgrenzte:

> „Mh. Erst mal, dass Geschichte nicht- nicht ja nicht- nicht nur aus einer einzelnen Perspektive geschrieben wurde und dass es nur eine Wahrheit gibt, aus der es gedeutet werden kann, sondern dass es verschiedene Blickwinkel gibt, dass diese auch verschieden überliefert sind oder eben auch nicht. Dass teilweise Perspektiven auch wegfallen, die wir gar nicht- die wir uns vorstellen können, aber wo wir eigentlich keine Beweise dafür haben. Vielleicht- wahrscheinlich nur- wahrscheinlich- oder nur Wahrscheinlichkeiten. Mh... ja, auch dass das vielleicht gerade deswegen vielleicht viele Situationen, Akt- und historische Ereignisse strittig sind, da- da Quellen fehlen oder wir gerade diese verschiedenen Blickwinkel haben, sodass es nicht klar zu definieren ist, dass man vielleicht in den 60er Jahren oder in der Nachkriegszeit, den Nationalsozialismus oder bestimmte Themen anders nochmal gesehen hat oder die Eingliederung der ehemaligen Funktionäre et cetera vielleicht anders gesehen hat als heutzutage. Also das es sich natürlich auch wandelt. Und ja.“ (HL, III/1, 23.03)

Schien es, dass Lapp zu Beginn vor allem auf die Multiperspektivität der Quellen rekurrierte, nahm er weiteren Verlauf seiner Ausführungen vor allem auf die Kontroversität innerhalb der Geschichtswissenschaften sowie den Konstruktcharakter von Geschichte Bezug. Konsistent mit diesen Überzeugungen

schlug Lapp in Interview 2 vor, die angebotenen Materialien und den „Konstruktcharakter“ der Unterrichtsstunde von den Lernenden hinterfragen zu lassen (HL, II/2, 18.09).

6.8.4. Einsicht in den Konstruktcharakter von Geschichte und geschichtskulturelle Kompetenz

Die Einsicht in den Konstruktcharakter von Geschichte spielte bei sieben Befragten eine zentrale Rolle. So leitete Nicole Seifert ausgehend von dem historischen Verstehen zur Einsicht in den Konstruktcharakter von Geschichte über, um schließlich historisch-perspektivisches Lernen zur Grundlage für historisches „Denken“ und „Arbeiten“ im Allgemeinen zu erklären:

> „Ja, dass man auch einfach so ein besseres Verständnis bekommt für- für Geschichte und für die Prozesse- für historische Prozesse, dass sich Sachen auch in der Geschichte immer wieder wiederholen können. Und dass es natürlich auch alles trotzdem nur rekonstruiert ist und man nicht sagen kann, wie war es jetzt hundertprozentig ein Ereignis. Ja, also ich glaube, um einfach historisch zu denken und zu arbeiten, ist es wichtig, dass diese Perspektiven mit einbezogen werden.“ (NS, II/1, 18.31)

Demgegenüber stellte für Sebastian Claasen die Einsicht in den Konstruktcharakter der Geschichte das zentrale Lernziel historisch-perspektivischen Lernens dar und er verknüpfte es mit der Einsicht in die Pluralität der Deutungsweisen:

> „Ja, halt eben zu erkennen, dass Geschichte eine Konstruktion ist, dass es die eine Geschichte nicht gibt, dass immer Menschen ja versuchen auf Probleme, Fragestellungen, Leidensdruck, Notwendigkeiten zu reagieren. Da immer unterschiedliche Möglichkeiten zur Verfügung stehen und die Menschen halt nach den unterschiedlichen Möglichkeiten auch unterschiedliche Ziele verfolgen. Was könnte man noch... Also ich glaube, das ist wichtig zu sehen, dass Geschichte- dass Geschichte eine Konstruktion ist, und dass ich halt immer neu versuchen muss, was ja die- die Aufgabe ist, da eine sinnvolle Deutung zu entwickeln. Und die kann auch sinnvoll sein aus der eigenen Gegenwart heraus, weil sie sonst keinen- keinen Sinn ergibt. Also man muss zwar erst mal versuchen, auf der Ebene der Vergangenheit zu verstehen, aber die Deutung kann nur aus meiner- meiner Perspektive heraus sozusagen erfolgen. So und da ist man dann auf der Ebene der- halt der Pluralität, dass die Schüler halt sehen, da sind wir dann halt bei Fragen im AFB 3, man könnte es jetzt so deuten, könnte es so deuten und so deuten, dass da aber auch unterschiedliche Deutungen ihre Berechtigung haben.“ (SC, III/1, 26.11)

Ähnlich wie Samuel Ries dachte Claasen die Lernziele von den verschiedenen Kompetenzstufen her und bezog sein Konzeptions- und Planungswissen mit ein („AFB 3“).

Auch bei Peter Siebert spielte der Konstruktcharakter von Geschichte jedoch im Zusammenhang mit einer potenziell zu fördernden „Orientierungskompetenz“ bzw. „geschichtskulturellen Kompetenz“ der Lernenden eine Rolle:

> „[…] Das kritische Hinterfragen einmal und dann tatsächlich aber auch für die Orientierung in der Gegenwart, also Stichwort Orientierungskompetenz oder geschichtskulturelle Kompetenz. Das hat immer ganz viel mit Perspektiven zu tun, und da ist es auch spannend, gerade in der Oberstufe, sobald eben eine Geschichtskultur manifest wird, ob das Jubiläumsfeiern sind oder ob das ja- ob das historische Dokumentationen sind, ob das Filme sind oder sonstige, irgendwelche Dinge, da ist es immer ganz spannend tatsächlich auch zu sehen, ok wie gehen wir heute mit Vergangenheit um? Das heißt wie deuten wir in der Gegenwart

> Vergangenheit? Und das ist ja auch immer sehr stark perspektivengebunden und das unterscheidet sich zum Teil auch sehr stark. Also ich würde sagen, wenn man da Schüler sensibilisiert hat für, dass Perspektiven eben immer eine ganz, ganz wichtige Rolle bei Deutung der Vergangenheit spielen, dann hat man schon mal was gewonnen. Allein wenn die das kritisch hinterfragen." (PS, III/1, 24.36)

Siebert nahm vor allem die Perspektiven geschichtskultureller Akteur:innen in den Blick und plädierte für das Schaffen eines Bewusstseins für Perspektivität durch die Auseinandersetzung mit deren Perspektiven.

Insbesondere die UE in Interview 2, in der die Frage nach der Bedeutung des Akteurs Paul Bogle in der Gegenwart aufgegriffen wurde, gab acht Proband:innen Anlass, über die geschichtskulturelle Kompetenz als Ziel historisch-perspektivischen Lernens nachzudenken. Während in den EG II bis IV zwei bis drei Personen die Förderung der geschichtskulturellen Kompetenz ansprachen, fand sich bei den Studierenden im 1./2. Fachsemester eine Nennung. Mehrere Befragte wie Camilla Simons oder Sarah Kross umschrieben anhand der Termini „Erinnerungskultur" oder „Geschichtskultur" eine Art geschichtskulturelle Kompetenz (CS, II/2, 20.46), die Junglehrkraft Siebert hingegen verwendete wie in Interview 1 den konkreten Begriff. Er bemängelte an der Unterrichtsplanung, dass die Urteils- und geschichtskulturelle Kompetenz vermischt werden würden:

> „PS: Also ich gehe jetzt mal- das kommt jetzt drauf an, welches Kompetenzmodell man jetzt hat. Ich gehe jetzt einfach mal auf das Kompetenzmodell, was wir jetzt hier in [Ort des Studienseminars] hatten. Urteilskompetenz ist auf jeden Fall das- die übergeordnete Kompetenz, die da in der Vertiefung aber eben nicht mehr so drinsteckt. Die geschichtskulturelle Kompetenz, also im Prinzip- ja genau- wie- wie eben Vergangenheit oder dieses historische Ereignis in der Gegenwart gedeutet und interpretiert wird. Im Prinzip hat man durch die Quellen natürlich auch Interpretationskompetenz, aber wenn man das so sieht, dann hat man eigentlich immer alles. Aber die zwei Kompetenzen, die sehe ich hier als Schwerpunkt. Die werden hier zum Teil auch vermischt und das hatte ich auch gemeint mit zu viel gewollt. Weniger ist mehr. Ich hätte mich auf eine konzentriert…
> I: Also entweder Urteil- oder Geschichtskultur...
> PS: Genau. Genau. Weil der erste Teil der Stunde geht in Richtung Urteilskompetenz. Aber die Leitfrage und auch eher die Vertiefung und auch die Hausaufgabe- gut, die gehört ja nicht mehr wirklich dazu, die geht eher in geschichtskulturelle Kompetenz. Das man wirklich sich fragt, was soll jetzt hier im Zentrum stehen? Wirklich die Beurteilung in dieser Zeit über diese Diskussion, Fishbowl-Diskussion? Oder soll in meinem Zentrum- soll auch das Lernziel der Stunde sein oder die Hauptintention? Wie lässt sich diese oder wie wird diese Person heute in der Gegenwart eingeschätzt- bewertet? Als Held oder als Rebell?" (PS, III/2, 14.46)

Siebert betonte, dass die potenziellen Lernziele von dem zugrundeliegenden Kompetenzmodell abhängen würden und bezog sich dann auf das Kompetenzmodell, das er im Referendariat kennengelernt hatte. Eine Vermischung der Zeitebenen von „Vergangenheit" (Urteilskompetenz) und „Gegenwart" (geschichtskulturelle Kompetenz) lehnte er aus didaktischen Gründen ab. Wie bereits in seinen Überzeugungen in Interview 1 deutlich wurde, stellten die Lernziele für ihn einen zentralen Baustein in der Gesamtkonstruktion einer Unterrichtsplanung dar.

6.8.5. Urteilskompetenz

Wie in einigen der bereits zitierten Aussagen der Proband:innen deutlich wurde (z.B. PS, SC, AS, SG), spielte oftmals auch die Urteilskompetenz für die Proband:innen eine Rolle. Diese wurde in Interview 1 von neun Lehrkräften der EG III und IV, hingegen nur von drei Studierenden der EG I und II genannt. Gleiches galt für das Interview 2, in dem zwei Studierende der EG I und II und sechs Proband:innen der EG III und IV die Urteilskompetenz thematisierten. Insbesondere in der EG III nahmen die Proband:innen Monika Gerbers, Claudia Gerbers und Hubertus Lapp ein bis zwei Mal darauf Bezug, Hans Kleich und Peter Siebert fünf bzw. viermal und Sebastian Claasen kein Mal. Hans Kleich illustrierte die Verknüpfung aus historisch-perspektivischem Lernen und der Urteilskompetenz in Interview 1 anhand des Beispiels der sogenannten „Judensau" an der Stadtkirche Wittenberg:

> „[…] Also wenn man sowas [Perspektivübungen] nicht macht, dann- dann geht unsere historische- also dann geht unser- unser Ziel komplett verloren. Nämlich die Schüler halt vor Herausforderungen zu stellen und zu zeigen, dass nicht immer alles halt auch so einfach zu beantworten ist. Also dann machen wir die Judensau weg, ja die ist scheiße, die- die Judensau, die beleidigt die Juden und fertig. Also man kann diese Perspektive haben, aber man muss sich erst mit den anderen halt auseinandergesetzt haben, um dann am Ende dieses differenzierte Meinungsbild zu haben. […]" (HK, III/1, 50.06)

Für Hans Kleich boten vor allem multiperspektivische Zugriffe die Chance, den Schüler:innen reflektierte Urteile zu ermöglichen. Diese Auffassung teilte die Studentin der EG I Katharina Spär:

> „Ja, wie ich ja ganz am Anfang schon meinte, auch mit dem Perspektivenwechsel, dass man halt eben nicht nur diese eine Sicht hat und nicht nur auf- was weiß ich wie es im Historismus oder so ja auch war, auf die großen Männer schaut oder so. Sondern dass man es eben aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Weil ich auch der Meinung bin, man kann Geschehnisse nur dann zumindest in einem gewissen Rahmen beurteilen. Ich meine, beurteilen ist immer schwierig, aber in einem gewissen Rahmen, wenn man sich alle Seiten anguckt oder zumindest einige Seiten, alle kann man sich nie anschauen, aber zumindest einige Seiten anschaut und nicht nur sagt, Ja okay, ich schau mir jetzt die Seite der Reichen an. Und ja, war doch alles total toll damals, wie das gelaufen ist. Und dann schaut man sich eben die Seite der Bauern oder so an und denkt sich so, Mh, war vielleicht doch nicht so das Beste. Also ich denke, das ist halt auch einfach ganz wichtig, um überhaupt ein Gesamtbild zu bekommen." (KS, I/1, 20.13)

Spär ließ bei der Verwendung des Operators „beurteilen" Vorsicht walten („beurteilen ist immer schwierig"), was auf Ansätze einer relativistischen Geschichtsauffassung der Befragten hindeutet. Während Spär vor allem auf die Ebene der Vergangenheit abhob, bezogen sich Bernadette Linders Überlegungen neben der Sachurteils- auch auf die Werturteilsebene:

> „Also ganz stark aus der Theorie der Geschichtsdidaktik und da also das versuche ich auch in naher Zukunft hoffentlich in meinem Geschichtsunterricht mit einzubauen. Ich sag mal diesen Gleich- Dreischritt aus, wir haben ein Problem und entwickeln uns eine- eine Frage und hinterfragen dann auch die Perspektive oder erkennen sie. Gucken dann, wie steht sie im Kontext und machen diesen typischen Schritt der Sachanalyse, sag ich mal, und kommen dann zu einem kritischen Urteil, wo man aber einerseits immer Pro und Contra dann haben sollte und auch dann das Ziel hat, die Perspektive oder mehrere Perspektiven zu verstehen und sich dann aber auch nochmal selbst ein Urteil zu bilden aus eigenen Wertevorstellungen und auch im Gegenwartsbezug herzustellen." (BL, II/1, 21.00)

Linder war der Überzeugung, dass es wichtig wäre, „mehrere Perspektiven zu verstehen", darauf aufbauend jedoch zu einem individuellen Urteil zu kommen, wobei sie sich indirekt auf die Modellierung historischen Lernens nach Peter Gautschi stützte (Wahrnehmung/ Frage, Sachanalyse, Sachurteil, Werturteil).[1029] Anders als Linder blieb Hannes Gruber wie in Interview 1 in seinen Ausführungen vage und wiederholte seine Aussagen in teilweise identischem Vokabular (z.B. „Wahrnehmung", „Sensibilisierung"). Wenngleich es Gruber schwerzufallen schien, die konkreten Kompetenzziele der Unterrichtsstunde zu identifizieren, zeigte sich neben der unkonkreten Vorstellung der Förderung einer Einsicht in (Multi-)Perspektivität auch die vage Vorstellung einer Urteilskompetenz („etwas kritisch hinterfragen zu können", HG, II/2, 22.10).

6.8.6. Übergeordnete und soziale Lernziele

Neben den fachspezifischen Lernzielen fand sich in den Ausführungen eine Reihe allgemeiner, übergeordneter, teilweise fachunspezifischer Lernziele. Hierzu gehörten bspw. das Geschichtsbewusstsein, die Demokratiekompetenz sowie soziale Fähig- und Fertigkeiten, die häufig miteinander verknüpft wurden:

> „Also man könnte wieder ganz es runterbrechen, um auch einfach generell im Leben einen respektvollen Umgang mit anderen Menschen zu pflegen. Dass man da auch das dann anwendet und sagt, der hat eine andere Meinung wie ich, Klar muss ich akzeptieren. Ich höre mir das an, bevor ich dagegen- bevor ich ihn schlage, z.B., als- das ist mal wieder sehr plump. Aber so denke ich- denke ich, hilft das und natürlich auch gerade, wenn man sich die Demokratie anguckt und wenn man- wenn die Gesellschaft sagt, wir wollen Demokratie erhalten, dann macht es schon Sinn im Unterricht auch so demokratisch wie möglich an- an irgendwelche Themen heranzugehen. Man lässt- man lässt quasi jeder- jede historische Figur oder historische Perspektive an dem Prozess teilhaben. Und das macht ja Demokratie auch bei uns aus in Deu- also im Bundestag z.B.." (JK, I/1, 25.09)

> „Also Multiperspektivität ist ja im Prinzip genau das. Also es erfordert ja von uns die Perspektiv- verschiedene Perspektivübernahmen, also nicht nur eine Person oder eine Situation, sondern multi, halt viele. Und das ist halt die- dieser Anspruch, den wir haben, weil wir diese- dies- generell halt weder monokausal noch monoperspektivisch die Sachen betrachten wollen aus dem Grund, dass wir einfach weiter sind. Also im Laufe der- der Entwicklung der Geschichtsdidaktik hat sich ja einfach das herausge- kristallisiert, dass sag ich mal z.B. der Nationalismus ja genau dadurch entsteht, dass man eben eine- eine Perspektive einnimmt, die dieses Wir und die Anderen und eben nicht was- das denken die anderen über den und den Sachverhalt, sondern nur halt wir. Und aus diesem Denken will man eben raus. Und deswegen gehört es ja dazu- also zu unserer- zu unserer Bildung sag ich mal, unserer demokratisch-liberalen Erziehung, dass man eben verschiedene Perspektiven einnimmt und auch lernt, diese einzunehmen. Weil es ist ja leicht gesagt, Hier nimm mal die und die Perspektive ein, aber das ist ein harter Lernprozess, weil manche Sichtweisen einem ja persönlich auch völlig konträr sind. Also bspw. wenn ich jetzt sage aktuell Wladimir Putin gefällt mir gar nicht, hasse ich, will ich nicht verstehen. Also dann kommt immer so dies will ich nicht verstehen, ich will mich nicht damit beschäftigen und damit ist es für mich so ein Feindbild. Also dann habe ich Halbwissen, weil ich mich halt nicht dafür interessiere und nicht informiere. Und deswegen bleibt alles halt auf so einer oberflächlichen Ebene und alles was halt in mein Weltbild passt, wird dann halt übernommen. Und ja, das- das ist sag

[1029] Vgl. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht.

> ich mal so ein Beispiel, wo man- wo man einfach sieht, wie sich ganz schnell auch Fronten bilden können. Also sag ich mal auch Kriege entstehen, Konflikte entstehen, Missverständnisse entstehen. Ja eben genau dadurch, dass man nicht gewillt ist und nicht- auch nicht kann teilweise, weil man- wenn man es auch nie gelernt hat, sich mit der Perspektive des anderen zu- auseinanderzusetzen." (HK, III/1, 17.12)

> „Also einerseits eine individuelle Förderung von der Schülerin oder dem Schüler. Persönlichkeitsentwicklung und auch das Hier und Jetzt zu verstehen, aber auch in der gesellschaftlichen Perspektive dann natürlich auch seinen Platz in der Gesellschaft zu finden. Aber auch in dem Schulklima. Ja, dass- da sich zurechtzufinden." (BL, II/1, 18.32)

Justus Keiber und Hans Kleich sahen einerseits die Offenheit für andere Perspektiven in der Gegenwart, andererseits die Versuche von Lernenden, diese zu verstehen, als zentrale Ziele. Kleich verglich schulische Bildungsziele in gegenwärtigen demokratischen Gesellschaften mit jenen zur Zeit des Nationalsozialismus. Gerade die multiperspektivischen Herangehensweisen wären essenzielles Merkmal demokratischen Zusammenlebens und würden dazu führen, dass Schüler:innen auch in der Gegenwart eine Offenheit für konträre Perspektiven zeigen würden. Demgegenüber blieb Bernadette Linder in ihren Ausführungen mit dem Stichwort „Persönlichkeitsentwicklung" allgemeiner. Ihre Formulierung, dass Lernende ihren „Platz in der Gesellschaft" finden sollten, deutet auf die Förderung einer Demokratiekompetenz hin. Dann lenkte sie den Blick konkreter auf die Förderung sozialer Fähigkeiten, indem sie die Interaktion im Zusammenhang mit Mitschüler:innen als wichtig empfand („Schulklima"). Während sich bei vielen Befragten die Lernziele vor allem auf die Einstellungen und Positionen der Lernenden bezogen, ging es einigen anderen wie Bettina Caspar konkret um die Handlungsfähigkeit der Lernenden in der Gegenwart:

> „[…] weil man […], wenn man sich mit Geschichte beschäftigt, so viele Handlungsmöglichkeiten- Handlungsalternativen kennenlernt. Dadurch ist das schon ein- ein wichtiges Element in der Persönlichkeitsbildung, würde ich mal sagen. Und auch die Tatsache, dass man eben erkennt, das und das wäre eben also auch wichtig, den- den Schülerinnen und Schülern nahezubringen, dass historische Situationen eben nicht prädestiniert sind sozusagen, sondern dass es immer diese Handlungsmöglichkeit, immer diesen Spielraum gibt, für Menschen zu agieren und ihr- ihre Welt zu verändern. Das finde ich enorm wichtig, um sagen wir mal die Bereitschaft, sich zu engagieren und sich für- für Wandel oder eben auch bewahren, je nachdem was es ist, einzusetzen, das ist schon eine wichtige Sache, die Geschichte bewirken kann dadurch." (BC, IV/1, 22.19)

Caspar war also der Auffassung, dass durch das Präsentieren von historischen Exempla, die Lernenden Handlungsoptionen in der Gegenwart erkennen und wahrnehmen würden. Auch in Interview 2 thematisierte Caspar und drei weitere Befragte das Fernziel der Förderung einer Demokratiekompetenz. Sie lobte das Video M5 und erklärte, dass es „ganz bewusst und ganz stark" auf die Perspektive Paul Bogles lenken würde, was sie befürwortete:

> „[…] Und das ist ja auch meine- es ist ja auch eine Perspektive- das ist ja auch etwas, was wir uns wünschen. Und das ist ja auch diese Solidarität untereinander und ein Bewusstsein für Ungerechtigkeit und für die Wichtigkeit von Menschenrechten. Das ist ja das- ein- ein ganz, ganz wesentliches Erziehungsziel in der Schule allgemein und auch insbesondere im Geschichtsunterricht. Und deswegen ist das schon eine sehr, sehr sinnvolle Sache. Und natürlich ist auch diese Perspektive die Perspektive, von der ich mir wünschen würde, dass

> meine Schülerinnen und Schüler den Unterricht verlassen, das ist klar. Aber das ist natürlich dann noch wiederum halt eine Sichtweise des Ganzen. […]“ (BC, IV/2, 17.45)

Caspar sah sich vor die Herausforderung gestellt, Lernenden ein demokratisches Bewusstsein zu vermitteln und gleichzeitig undemokratische Perspektiven nicht außen vor zu lassen. Dieses Dilemma fand sich bei mehreren Befragten mit Blick auf die UE.

Teilweiste führten die Befragten eine Kaskade weder eindeutig definierter noch klar differenzierbarer Lernziele an, was an den Überzeugungen Petra Klausers exemplarisch deutlich wird:

> „[…] Sich in andere hineinversetzen zu können, nachvollziehen können. Damit Toleranz stärken. Merken, dass ein eigener Standpunkt von irgendwie unglaublich vielen Komponenten geprägt ist, also dass unglaublich viele Reize auf ein Subjekt einprasseln und daraus entwickelt sich dann mein Geschichtsbild. Dass Geschichtskultur da halt irgendwie breiter ist und mich gleichzeitig aber auch hart beeinflusst, weil die Geschichtskultur in Deutschland vielleicht wieder eine andere als die in Frankreich oder sonst wo. Ja, dass man- ich glaube, dass das übergeordnete Lernziel ist, dass man merkt, dass der eigene Standpunkt nicht absolut zu setzen ist und dass es kein- kein wahr oder falsch in dem Sinne gibt, sondern dass es- dass- dass man zu- zu einem Standpunkt gelangt auf Zeugnissen vergangen [unv.], die dazu einem helfen und dazu auch befähigen. Und da gibt es natürlich besser geeignete und schlechter geeignete und so. Aber dass man das nicht absolut setzen darf, glaube ich. Also sich in Relation zu sehen, im Gespräch zu bleiben quasi und nicht- nicht die absolut- die- die- die Wahrheit oder die Hoheit für sich gepachtet zu haben. Ich glaube, das- das ist ja auch Geschichtsbewusstsein im Prinzip, dass das gestärkt wird.“ (PK, II/1, 33.37)

Beginnend mit empathischem Verstehen und daraus resultierender Toleranz, leitete Klauser zur Einsicht in (die eigene) Perspektivität über („der eigene Standpunkt“). Daraufhin spielten die Einsicht in den Konstruktcharakter der Geschichte („kein wahr oder falsch“) sowie die Akzeptanz und Einsicht in Multiperspektivität eine Rolle („in Relation zu sehen“), bevor sie allgemein auf die Stärkung des Geschichtsbewusstseins rekurrierte.

Die Förderung des Geschichtsbewusstseins als Fernziel fand sich in Interview 1 beiläufig bei drei weiteren Personen unter anderem bei Hans Kleich, der erklärte, dass man „nur wirklich historisches Bewusstsein formen“ könnte, „wenn man historische Perspektiven“ fördern und fordern würde (HK, III/1, 44.58). In Interview 2 bat Nicole Seifert erst um etwas Bedenkzeit und sprach dann allgemein das Geschichtsbewusstsein, die Fähigkeit zu diskutieren und die Quellenkritik an:

> „Da muss ich gerade mal nachdenken. [5 Sek. Pause] Ja. Also was wird ja auch- also man kann da ja auch schon verschiedene Kompetenzen für das eigene Geschichtsbewusstsein aus- ausbilden und ja, gerade halt- also es werden ja auch so Kompetenzen geschult, wiegerade dass man sich dann übt in diesem Diskutieren und kritischen Arbeiten auch mal hinterfragen, vielleicht Quellenkritik und so zu betreiben. Ja.“ (NS, II/2, 9.29)

Seifert hangelte sich an zentralen Begrifflichkeiten der Geschichtsdidaktik und -wissenschaft entlang, ohne diese konkret auf die UE zu beziehen.

6.8.7. Weitere, domänen(un)spezifische Lernziele

Insbesondere in Interview 2 aber auch in Interview 1 rekurrierten die Proband:innen auf weitere fachspezifische Lernziele. Camilla Simons dachte einige Sekunden nach und ging dann in Interview 2 neben der Thematisierung der Erinnerungskultur und dem historischen Verstehen auf die Förderung der Analysefähigkeiten und der Sachkompetenz ein:

> „[5 Sek. Pause] […] Also dann methodisch natürlich die Quellenanalyse und auch, dass man... ja sich mit dieser- dieser Illustration und eventuell auch den- der Münze und dem Schein auseinandersetzt. [25 Sek. Pause] Ja, das würde ich sagen, sind die Hauptlernziele. Dann natürlich, dass man Informationen überhaupt zu dem Ereignis erhält. Das ist ja klar. Genau. Ja, aber jetzt so auf die Schnelle nicht." (CS, II/2, 20.46)

Simons verwendete keine Kompetenzbegriffe, sondern umschrieb die Lernziele, während andere Proband:innen ihrer EG gängige Kompetenzziele wie die „Sachkompetenz" nannten (BL, II/2, 5.52). Weitere Proband:innen verknüpften fachunspezifische unvermittelt mit fachspezifischen. Monika Gerbers erklärte in Interview 2, dass die Förderung der Lesekompetenz, der Urteilskompetenz und der Diskussionskompetenz in der UE angelegt wären:

> „Joa. Also gut, es sind natürlich diese ganzen Kompetenzen, Lesekompetenz kommt natürlich auch aus- raus. Die Leute lesen sehr viel. Es ist viel finde ich so Urteilskompetenz mit drin. […] Ansonsten klar, kann man natürlich so Kompetenzen sehen, Meinungsäußerung, Diskussionskompetenzen. […]" (MG, III/2, 10.08)

Simon Liefers wiederum blieb, wie Simons, in seinen Ausführungen in Interview 1 vage und sprang zwischen den verschiedenen, allgemein gehaltenen Kompetenzzielen hin und her:

> „Generell also, sage ich mal in der Schule wird ja viel kritisiert, dass man mit dem, was man in der Schule lernt nichts machen kann. Was mir aber so- was mir mein Deutschlehrer damals so ein bisschen eingebläut hat, dass es vielmehr um diese methodischen Sachen geht, die dahinterstehen. Und dass es halt auch klar ist, dass man sich kritisch mit verschiedenen Meinungen auseinandersetzt, dass man nicht blind einfach irgendwelchen Sachen folgt. Dieses halt sich in andere Leute hineinversetzen, was man im Prinzip auch schon im Kindergarten lernen, was die Mutter einem sagt, hier, wie geht der Spruch da, was du nicht willst, was man dir tu, das tu auch keinem anderen zu. Das kommt mir gerade irgendwie so dazu noch in den Sinn. Dieses- das kritische Auseinandersetzen, nicht blind einfach irgendeinem Weg folgen, sich immer ein eigenes Bild zu machen, das wären so die Sachen, so dieses Hauptziel, was mir so in den Kopf kommen würde." (SL, I/1, 21.05)

Einerseits betonte Liefers die Notwendigkeit kritischer Auseinandersetzung, die auf die Förderung der Urteilskompetenz sowie quellenkritischer Fähigkeiten hinweist („sich ein eigenes Bild […] machen"). Andererseits führte er spontan die „Goldene Regel" für soziales Verhalten an, die in verschiedenen Weltreligionen und Konfessionen als Kriterium für moralischen Handeln gilt und verknüpfte dies enger mit historisch-perspektivischem Lernen („sich in andere Leute hineinversetzen").

Soziales Lernen im Klassenverband, wie es bei Liefers und auch in einer Makroperspektive bereits bei einigen Proband:innen in Verbindung mit der Demokratiekompetenz angeführt wurde, wurde auch in Interview 2 wiederholte Male genannt. Justus Keiber und Adriane Siffers nahmen die Sozialformen der

UE in den Blick, um daraus allgemeine, soziale Lernziele abzuleiten, wobei der Bezug zum Lernen mit und über historische Perspektiven nicht deutlich wurde:

> „Ja, Diskussion, soziale Kompetenz sich in einer Runde, die rein sachlich geführt werden soll, nicht- nicht zu- über andere Leute oder andere Schüler und Schülerinnen zu stellen, sondern einfach ein gepflegter Umgang- eine gepflegte Diskussion führen, das- das kriegt man ja in einer Podiumsdiskussion. Dann sollte ja eine Gruppenarbeit, auch da die soziale Kompetenz, weil man sich davor ja zusammen überlegt. Aber das geht dann in die ähnliche Richtung. Ja, also es hat, es ist ja alles Mögliche dabei. Lesekompetenz zu- dann auch mit dem Gedicht, dass man- das ist ja- weil es jetzt auch nicht so eindeutig ist, und gerade auch wenn es auf Englisch ist dann vielleicht auch da üben, mit so Texten und verschiedenen Quellen umzugehen und dann natürlich auch wirklich so- klar Lesestrategien bei den Quellen und dann auch zwischen den Zeilen zu lesen bei dem Gedicht z.B. Das sind ja alles Dinge, die jetzt nicht unbedingt die Geschichtswissenschaft jetzt- Ja, ich mein, das kommt ja jetzt eher aus der Germanistik oder Deutsch, sage ich mal, wenn du so ein Gedicht machst. Aber es zählt ja auch zu einer, na, wie heißt denn das, Gott, Fähigkeit, die man irgendwann auch aufbauen sollte, so. Kompetenz, oh mein Gott, ja. Ja, Einzelarbeit Fokus auf einen selber, Konzentration wird also- wird da angesprochen. Also eigentlich ist alles abgedeckt so, was man, was wir jetzt bei Entwicklungspsychologie gelernt haben.“ (JK, I/2, 10.36)

> „Jede Form von Gruppenarbeit enthält immer soziales Lernen. Das Gedicht an sich erhält auf jeden Fall ganz viel an- an Emotionen- also an affektiven Lernzielen. In der Fishbowl-Diskussion werden vor allen Dingen individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten, die über das Wissen hinausgehen, gefördert, nämlich in Selbstdarstellung und Darstellung des eigenen Wissens, was noch zwei verschiedene Paar Schuhe sind. Mich selbst- eben ich selbst mich hinstellen, den Mut haben, jemanden das zu erzählen oder mehreren. Und ich muss mein Wissen aktivieren. Mh… aber ich finde, hier ist zu wenig Wissen drin in der Stunde.“ (AS, IV/2, 6.54)

Keiber und Siffers nahmen eine allgemeindidaktische Perspektive an, um potenzielle Lernziele herzuleiten, wobei Keiber explizit auf sein entwicklungspsychologisches Wissen aus einer Lehrveranstaltung Bezug nahm. Während Keiber Wert auf den Begriff der „Kompetenz“ legte, kam er in den Ausführungen Siffers nicht vor. Siffers betonte zwar, dass es vor allem um die Förderung von „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ gehen würde, „die über das Wissen hinausgehen“ würden, letztendlich spielte das „Wissen“ jedoch in der Formulierung der Lernziele eine zentrale Rolle („Selbstdarstellung und Darstellung des eigenen Wissens“, „Wissen aktivieren“, „zu wenig Wissen“).

Wie anhand mehrerer Zitate bereits deutlich wurde, unterschieden sich die Aussagen der Proband:innen dahingehend, wie konkret spezifische Kompetenzziele benannt und auf den Untersuchungsgegenstand des historisch-perspektivischen Lernens zurückgebunden wurden. Insbesondere in Interview 2 rekurrierten vor allem Studierende der EG I, aber auch Proband:innen anderer EG in allgemeinen Formulierungen auf übergeordnete oder domänenunspezifische Lernziele:

> „[…] vielleicht noch dadurch, dass in der letzten Aufgabe in der Hausaufgabe noch von der Erinnerungskultur gesprochen wurde. Da könnte man dann im späteren Unterrichtsverlauf in späteren Stunden, wenn man dann zu anderen Themen kommt, Vergleiche ziehen und Parallelen ziehen. Also das könnte so eine Vorbereitung sein dazu die- die Vergleichensfähigkeit zu verbessern, also die Fähigkeit, zwei Sachverhalte miteinander zu vergleichen.“ (KT, I/2, 6.56)

„Ich würde sagen, im weitesten Sinne, je nach dem, was man daraus macht den Gegenwartsbezug. Also, wenn man eben dahin geht, in der Ergebnissicherung war es glaube ich, genau. Wenn man erklär- also die Frage, Erklärt, warum Paul Bogle vor Gericht gestellt und als Rebell hingerichtet, aber später zum Nationalhelden gemacht wurde. Da kann man finde ich ja ganz schön darauf eingehen dann, wie sich das geändert hat. Und eben darauf auch eingehen, dass es ja- Perspektiven sich ändern und jetzt nicht einfach irgendwie statisch sind. Und genau eben auch auf die heutige Perspektive eingehen. Ja, auf jeden Fall der Gegenwartsbezug. Ich schaue mal, ob ich noch was... [10 Sek. Pause] Ja. Ich glaube, gerade fällt mir nicht noch mehr ein dazu." (SG, I/2, 25.36)

„[5 Sek. Pause] Also... auf jeden Fall eigentlich, hoffe ich- gibt es eine Medienkompetenz? Ja, also das wäre ja was, was mir da wichtig wäre und ich glaube in den verschiedenen Aspekten und... Ich bin nicht so kompetent. […] [10 Sek. Pause] Gib mir mal ein paar Stichworte bei Kompetenzen." (SK, II/2, 24.45)

„VK: Also- ne da bin- kann ich jetzt gerade nicht die, die- was wollte ich sagen- die üblichenden üblichen Katalog an Kompetenzen habe ich jetzt gerade nicht- ich bin zu gut erholt.
I: [lacht] Das ist gut.
VK: Ja nein, also Diskussionskompetenz, die Relativität, also das Erkennen der Relativität von historischen Fakten, Aussagen. Ne ist ansonsten eine richtig gute schöne Oberstufen-Stunde." (VK, IV/2, 8.00)

Alle vier Proband:innen griffen unterschiedliche Aspekte der UE auf, wobei in allen Fällen deutlich wird, dass es den Befragten schwerfiel, passende Worte zu finden oder gar die Frage zu beantworten. Karl Tecker sprach von einer „Vergleichensfähigkeit", wobei er mutmaßlich auf eine Form des historischen Vergleichs Bezug nehmen wollte. Letzterem hatte er bereits in Interview 1 eine hohe Relevanz beigemessen. Sina Geuer wiederum baute ihre Argumentation basierend auf einzelnen geschichtsdidaktischen Termini wie „Gegenwartsbezug" oder „Erinnerungskultur" auf. Das damit verknüpfte Lernziel schien ein Bewusstsein von Wandel zu beinhalten, was auf die Förderung des Historizitätsbewusstseins nach Pandel[1030] hindeutet („dass […] Perspektiven sich ändern"). Sarah Kross zeigte erneut Unsicherheiten, machte längere Pausen, warf den Begriff der „Medienkompetenz" auf und bat schließlich die Interviewerin mögliche Kompetenzziele zur Auswahl vorzugeben. Das Interview mit Valerian Krieger fand kurz nach seinem Urlaub statt, was er als Entschuldigung dafür anführte, weshalb er auf die explizite Frage hin keine konkreten Kompetenzen benennen könnte.

6.8.8. EG im Vergleich

Ergebnis 8 – Befund 1: Die von angehenden und ausgebildeten Lehrkräften angeführten Lernziele decken sich größtenteils mit geschichtsdidaktisch-theoretischen Überlegungen und normativen Vorgaben zum Lernen mit und über historische Perspektiven.

[1030] Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 8.

Betrachtet man die Überzeugungen der Befragten in Interview 1 und 2 vergleichend, fällt auf, dass die Befragten in beiden Interviews zentrale Zielgrößen nannten, die auch in der geschichtsdidaktischen Literatur sowie in den Lehrplänen mit historisch-perspektivischem Lernen in Verbindung gebracht werden. So ist im rheinland-pfälzischen Lehrplan für die Sekundarstufe I vorgegeben, dass die Lernenden „Einsicht in die Subjektivität erzählter Geschichte“[1031] erlangen sollen. Auch die Demokratiekompetenz spielt sowohl im rheinland-pfälzischen Lehrplan als auch in der Theoriebildung eine Rolle.[1032] Die im Lehrplan anvisierte Urteilskompetenz, bei der es darum geht, „sich in historische Situationen hineinzuversetzen und diese aus ihrer Zeit heraus, aber auch vor dem Hintergrund der eigenen Wertvorstellungen begründet zu beurteilen“, findet sich in den Interviews in unterschiedlichem Maße wieder.[1033] Mit 19 Nennungen war das historische Verstehen, das auch in den theoretischen Diskussionen und Modellen zu historisch-perspektivischem Lernen eine Rolle spielt, in Interview 1 Spitzenreiter. Die Hälfte der Proband:innen sah die Einsicht in die (eigene) Perspektivität als wichtiges Lernziel historisch-perspektivischen Lernens an. Keine Person nannte explizit das „historische ‚Erklären‘“ als Lernziel, worunter Klaus Bergmann versteht, dass Lernende bspw. „die Stellung im Herrschaftszusammenhang zur Erklärung von Wertvorstellungen“ heranziehen.[1034] Die Annahme, dass diese Übereinstimmungen nicht bedeuten, dass die Überzeugungen der Proband:innen sich an den Lehrplanvorgaben und/ oder Fachdiskussionen orientierten, wird durch die EG-übergreifende Nennung der Kompetenzziele erhärtet. Auch Studierende der EG I, die bisher keine Berührungspunkte mit den curricularen Vorgaben und/ oder geschichtsdidaktischen Theorien hatten, führten die Demokratiekompetenz oder das historische Verstehen als Lernziele an.

Die Überzeugungen der Befragten waren zwischen Interview 1 und 2 überwiegend stabil (vgl. Tab. 8). In acht Fällen gab es keine Überschneidungen, in den anderen mindestens eine teilweise bis zu vier Überschneidungen. Trotz der Konsistenzen zeigten sich in Interview 2 abweichende quantitative Verteilungen. Mit neun Nennungen wurde dort die Diskussionskompetenz von den meisten Proband:innen angeführt, die geschichtskulturelle Kompetenz, die Urteilskompetenz und das historische Verstehen wurden von einem Drittel der Befragten genannt. Dies überrascht, weil die in der Theorie mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Lernziele in der UE angelegt waren und somit von den Proband:innen hätten kommentiert werden können.[1035] Das Antwortverhalten könnte durch die Formulierung der Leitfrage und das forschungsmethodische Vorgehen bedingt sein. So wurde den Befragten zu Beginn des Interviews 2 erklärt, dass in der UE der Fokus auf historisch-perspektivischem Lernen liegen würde. Im weiteren Verlauf des Interviews wurde dann nach „weiteren Lernzielen“ gefragt, die durch

[1031] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, S. 88.
[1032] Ebd., 5f, 83.
[1033] Ebd., S. 88.
[1034] Bergmann, Multiperspektivität, S. 65.
[1035] Vgl. „Lernziele der UE“ im Anhang.

die UE gefördert werden würden. Diese Formulierung könnte von den Proband:innen als Frage danach verstanden worden sein, welche Lernziele neben den mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Zielen in der UE gefördert werden würden.

Proband:in	Stabile Überzeugungen mit Blick auf Zielgrößen (Nennung in Interview 1 und 2)
Simon Liefers	Urteilskompetenz
Karl Tecker	Historisches Verstehen, Demokratiekompetenz, Soziale Fähigkeiten
Berit Voss	Historisches Verstehen
Sina Geuer	X
Katharina Spär	X
Justus Keiber	Soziale Fähigkeiten/ Empathie
Nicole Seifert	X
Camilla Simons	Historisches Verstehen
Sarah Kross	X
Bernadette Linder	X
Hannes Gruber	Historisches Verstehen, Einsicht in Perspektivität, Einsicht in Multiperspektivität
Monika Gerbers	X
Peter Siebert	Urteilskompetenz, Geschichtskulturelle Kompetenz
Sebastian Claasen	Einsicht in Multiperspektivität
Claudia Kunter	X
Hans Kleich	Urteilskompetenz, Geschichtskulturelle Kompetenz
Hubertus Lapp	Einsicht in Perspektivität, Einsicht in MP/ K/ P, Konstruktcharakter, Urteilskompetenz, Geschichtsbewusstsein
Bettina Caspar	Historisches Verstehen, Einsicht in Perspektivität, Demokratiekompetenz, Soziale Fähigkeiten
Samuel Ries	Historisches Verstehen, Einsicht in Multiperspektivität
Gabriel Talla	Historisches Verstehen, Demokratiekompetenz
Henrike Sauer	Soziale Fähigkeiten
Valerian Krieger	Einsicht in Multiperspektivität
Adriane Siffers	X

Tabelle 8: Sowohl in Interview 1 als auch Interview 2 angeführte „Ziele“ der jeweiligen Proband:innen (X= keine Überschneidungen zwischen Interview 1 und 2)

Nur Peter Siebert und Hans Kleich führten in Interview 1 die geschichtskulturelle Kompetenz als Zielgröße an (PS, III/1, 24.37; HK, III/1, 50.06). Dadurch dass die Auseinandersetzung mit der Erinnerung an Paul Bogle in der UE eine Rolle spielte, lässt sich die häufige Nennung in Interview 2 erklären. Dies zeigt, dass die Lehrkräfte historisch-perspektivisches Lernen in Interview 1 primär als Lernen mit und über *historische* Perspektiven verstanden und dabei gegenwärtige Perspektiven auf Geschichte ausklammerten. Dies entspricht den theoretischen Modellierungen von historisch-perspektivischem Lernen wie im Modell Andreas Körbers[1036] bspw. und kann unter anderem auf die von der Interviewerin vorgegebene Definition historisch-perspektivischen Lernens als ein Lernen mit und über historische Perspektiven zurückgeführt werden. Das konkrete Benennen der geschichtskulturellen Kompetenz in der EG III, während in den anderen EG in Interview 2 beschreibend vorgegangen wurde, lässt sich durch die Ausbildung

[1036] Vgl. ausführlich hierzu Kapitel 2.1.2.2.

der Junglehrkräfte Peter Siebert, Hans Kleich und Claudia Kunter am gleichen Studienseminar erklären. Diese Proband:innen nannten als einzige auch die „Interpretationskompetenz", die laut Selbstauskünften der Proband:innen Teil des Kompetenzmodells ihres Studienseminars war (z.B. PS, III/1, 14.46). Dies zeigt, dass die Überzeugungen zu den mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Lernzielen in EG III eher durch das im Rahmen des Referendariats erworbene Professionswissen, als durch Lehrplanvorgaben bedingt waren. Denn in dem Kompetenzmodell, das den rheinland-pfälzischen Lehrplänen zugrunde liegt, findet sich keine geschichtskulturelle oder Interpretationskompetenz. Dass die Überzeugungen und Vorstellungen von Lehrpersonen stark von dem jeweiligen institutionellen, gesellschaftlichen und/ oder individuell-schulischen Kontext abhängig sind, wurde durch mehrere Studien nachgewiesen.[1037]

Vergleicht man diese quantitativen Trends mit jenen aus der Studie zu *Historical Empathy* von Bartelds et al., zeigt sich, dass in beiden Studien in den unterschiedlichen EG das historische Verstehen den ersten Platz belegte.[1038] Auch dass Lehrkräfte und Studierende „staatsbürgerliche Kompetenzen" als ein Lernziel verstanden, stimmt mit den Ergebnissen der niederländischen Forscher:innen sowie Cunninghams Ergebnissen überein.[1039] Demgegenüber lässt sich die von Bartelds et al. festgestellte Tendenz, dass vor allem erfahrene Lehrkräfte häufiger eine gesamtgesellschaftliche Perspektive annahmen, indem sie die Förderung demokratischer Handlungsdispositionen als wichtig empfanden, während Schüler:innen eher soziale Lernziele im Nahraum in den Vordergrund rückten, anhand des vorliegenden Samples nicht bestätigen. Sowohl Studierende im 1./2. Fachsemester als auch erfahrene Lehrkräfte rekurrierten auf das Fernziel der Demokratiekompetenz (vgl. z.B. KT, I/1, 15.01; SG, I/1, 26.19; JK, I/1, 25.09; BC, IV/1, 21.21; VK, IV/1, 21.35).[1040] Vielmehr waren soziale Fähigkeiten und die Befähigung der Schüler:innen zur aktiven Partizipation in der Demokratie häufig eng miteinander geknüpft (vgl. z.B. KT, I/1, 15.01; SG, I/1, 26.19; JK, I/1, 25.09; BC, IV/1, 21.21; VK, IV/1, 21.35). Die unterschiedlichen Ergebnisse könnten einerseits an den geringen Fallzahlen in beiden Studien liegen.[1041] Andererseits könnten auch methodische Unterschiede im Studiendesign der Grund hierfür sein. Wie bereits erwähnt, wurden den niederländischen Lehrkräften die unterschiedlichen, mit *Historical Empathy* verknüpften Ziele vorgegeben, welche diese priorisieren sollten. In der vorliegenden Studie wurden die Befragten zwar auch nach den *wichtigsten* Lernzielen gefragt, jedoch nicht explizit eine Hierarchisierung erbeten.

[1037] Bernhard, Von PISA nach Wien, 210, 219; Voet/Wever, History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context, S. 66; Maggioni, Studying Epistemic Cognition in the History Classroom, S. 333.

[1038] Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 538.

[1039] Ebd., S. 544; Cunningham, An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students, S. 691.

[1040] Dass auch Lehrkräfte in der zweiten Ausbildungsphase überwiegend Lernziele mit Blick auf den „allgemeinen Bildungswert des Geschichtsunterrichts" ins Auge fassen, hat Ludger Schröer nachgewiesen. (Schröer, Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen, S. 321)

[1041] Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 539.

EG	I		II		III		IV		∑	
Anzahl der Dokumente | Summe	n	∑	n	∑	n	∑	n	∑	n	∑
Historisches Verstehen	4	6	5	8	5	11	5	9	19	34
Einsicht in Perspektivität	1	2	4	5	5	7	5	6	15	20
Soziale Fähigkeiten/ Empathie	4	4	3	3	3	3	4	10	14	20
Einsicht in Multiperspektivität/Kontroversität/Pluralität	3	3	1	1	5	6	4	4	13	14
Demokratiekompetenz	3	3	2	3	3	5	4	5	12	16
Urteilskompetenz	2	3	1	2	4	10	5	9	12	24
Konstruktcharakter	0	0	2	2	3	4	2	5	7	11
Geschichtsbewusstsein	0	0	1	1	2	3	1	1	4	5
Weiteres	0	0	2	3	4	4	4	4	10	11
∑		21		28		53		53		155

Tabelle 9: Anzahl der Nennungen des jeweiligen Lernziels aufgeschlüsselt nach EG (Interview 1)

EG	I		II		III		IV		Total	
Anzahl der Dokumente | Summe	n	∑	n	∑	n	∑	n	∑	n	∑
Diskussionskompetenz	4	4	1	1	2	2	2	2	9	9
Geschichtskulturelle Kompetenz	1	1	2	3	3	6	2	2	8	12
Historisches Verstehen	3	4	2	2	0	0	3	3	8	9
Urteilskompetenz	1	1	1	2	5	13	1	1	8	17
Soziale Fähigkeiten/ Empathie	2	3	0	0	0	0	3	4	5	7
Einsicht in Perspektivität	1	1	2	2	1	1	1	2	5	6
Einsicht in MP/ K/ P	0	0	1	1	2	3	2	2	5	6
Methodenkompetenz	0	0	3	3	1	1	1	1	5	5
Demokratiekompetenz	1	1	1	1	0	0	2	2	4	4
Sachkompetenz	0	0	2	2	0	0	2	2	4	4
Konstruktcharakter	0	0	0	0	1	2	1	1	2	3
Geschichtsbewusstsein	0	0	1	1	1	1	0	0	2	2
Weiteres	2	2	1	1	2	3	3	4	9	10
∑	-	17	-	19	-	32	-	26	-	94

Tabelle 10: Anzahl der Nennungen des jeweiligen Lernziels aufgeschlüsselt nach EG (Interview 2)

Ergebnis 8 – Befund 2: Angehende und ausgebildete Lehrkräfte definieren die jeweiligen Lernziele unterschiedlich.

Dass das historische Verstehen wie in der Studie von Bartelds et al. Spitzenreiter unter den Antworten der Befragten war, darf nicht darüber hinweg täuschen, dass bei der Vergabe des Codes bspw. keine Differenzierung nach den Gegenständen des Verstehens vorgenommen wurde. Einerseits waren sich mehrere Befragte in mancherlei Hinsicht einig. Wie in der Studie Bartelds‘ et al. zeigte sich die Überzeugung, dass durch *Historical Empathy* und die multiperspektivische Auseinandersetzung mit historischen

Perspektiven, vorschnelle moralische Urteile verhindert werden könnten.[1042] Andererseits zeigte sich auch in den Aussagen der Proband:innen die Heterogenität der „Verstehens"-Definitionen, die Frank Baring und Thomas Must für die Theorie diagnostizierten.[1043] Während Berit Voss das Verstehen als prozedurale Fähigkeit den deklarativen Wissensbeständen von Schüler:innen gegenüberstellte, nannte Hannes Gruber die Wahrnehmung von Perspektiven als Voraussetzung für das Verstehen (BV, I/1, 19.56; HG, II/1, 22.21). Samuel Ries wiederum sah das Verstehen als Zwischenschritt und verortete es im Verhältnis zur Sach- und Urteilskompetenz, wobei das Verstehen für ihn wie bei Camilla Simons und Sarah Kross eine Nähe zur Quellenkritik aufwies (CS, II/1, 23.41; SK, II/1, 36.28; SR, IV/1, 19.59). Auch was Gegenstand des Verstehens wäre, sahen die Proband:innen teilweise unterschiedlich. Simons ging es darum, die gesamte historische „Zeit" besser zu verstehen (CS, II/1, 23.41), Kross plädierte für das Verstehen historischer Entwicklungen (SK, II/1, 38.00) und Gruber sprach vage von „Dingen, Werten, solche Sachen" (HG, II/1, 22.21). Wie weiter oben gezeigt, differenzierten die Befragten selbst teilweise nicht zwischen unterschiedlichen Bezugsgegenständen („wie sich die Leute gefühlt haben", „wie sich Sachen entwickelt haben", BV, I/1, 19.56).

Auch unter dem Code „Sozialkompetenz/ Empathie" wurde eine Bandbreite unterschiedlicher sozialer Fähig- und Fertigkeiten zusammengefasst, die von der konstruktiven Zusammenarbeit in Gruppen bis hin zu empathischem Nachvollziehen von Standpunkten der Mitmenschen reichte. Diese Heterogenität ist in mehrfacher Hinsicht anschlussfähig an bereits vorliegende empirische Befunde. Einerseits zeigen sich erneut Parallelen zu den Ergebnisse Bartelds et al. Letztere stellten fest, dass Lehrkräfte eine enge Verknüpfung zwischen *Historical Empathy* und Empathie in der Gegenwart sahen.[1044] Andererseits kann die Beobachtung Bernhards bestätigt werden, dass Lehrpersonen unter „sozialer Kompetenz" ein breites Spektrum von Fähigkeiten verstehen, das von „gutem Verhalten im Unterricht (im Sinne von Impulskontrolle) über freundliches Auftreten bis hin zu der Fähigkeit zu Gruppenarbeit und Teamwork"[1045] reicht. In diesem Zusammenhang zeigte sich erneut eine Entkopplung der Überzeugungen der Proband:innen von den Lehrplanvorgaben. Wie die Analyse des rheinland-pfälzischen Lehrplans gezeigt hat, wird die Auseinandersetzung mit (fremden) Perspektiven dort als Förderung „interkultureller Kompetenz" einerseits und dem respektvollen Umgang mit „kontroversen Standpunkten" andererseits verstanden.[1046] Während letzteres Lernziel sich in den Überzeugungen der Proband:innen in unterschiedlicher Form wiederfand, wenn auch nicht in Verbindung mit dem Stichwort „Kommunikationskompetenz"[1047], nahm die Sozialkompetenz in keinem Fall eine primär „interkulturelle" Dimension an. Auch

[1042] Dies., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 538.
[1043] Must, Verstehen, S. 128; Baring, Empathie und historisches Lernen, S. 303.
[1044] Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 538.
[1045] Bernhard, Von PISA nach Wien, S. 138.
[1046] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, 7, 9.
[1047] Ebd., S. 9.

diese Feststellung passt zu Ergebnissen Bernhards, der diagnostizierte, dass sich das Kompetenz- und somit auch das Lernzielverständnis der von ihm interviewten Personen „kaum an den fachspezifischen Kompetenzen des Lehrplans“[1048] orientierten.

In Bernhards Studie wurde auch deutlich, dass die Förderung fachunspezifischer, z.B. sozialer oder sprachlicher Kompetenzen von Lehrkräften als besonders „wichtig“ für den Geschichtsunterricht eingeschätzt wird.[1049] Dies kann im Hinblick auf historisch-perspektivisches Lernen bedingt bestätigt werden. Zwar rekurrierten auch die in dieser Studie befragten Personen insbesondere in Interview 2 auf fachunspezifische Kompetenzen wie Sprach- oder soziale Kompetenzen, welche im Gegensatz zu fachspezifischen Kompetenzen konkret benannt wurden, diese wurden jedoch nicht gegenüber anderen fachspezifischen Fähigkeiten präferiert. Insbesondere der Sprach- und Lesekompetenz, denen in Bernhards Studie eine hohe Relevanz zugeschrieben wurde[1050], maßen die Proband:innen im Hinblick auf historisch-perspektivisches Lernen eine geringere Relevanz zu. Dies ist wahrscheinlich auf die unterschiedlichen Untersuchungsgegenstände und damit verknüpften Fragestellungen zurückzuführen. Bernhard untersuchte, welche Kompetenzen Lehrkräfte für den Geschichtsunterricht *insgesamt* für relevant hielten, in der vorliegenden Studie wurde die Frage auf den geschichtsdidaktischen Untersuchungsgegenstand des historisch-perspektivischen Lernens zugespitzt.

Ergebnis 8 – Befund 3: Mehrere Indikatoren deuten auf geschichtsdidaktisch fundierte und ausgeprägte Vorstellungen und Überzeugungen zu den mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Lernzielen in der EG III hin, während diese in den EG I, II und IV teilweise unspezifisch und unkonkret blieben.

Alles in allem zeigten sich in der EG III eine ausgeprägte Lernziel-Fokussierung sowie elaborierte Vorstellungen und Überzeugungen von den mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Lernzielen. Indikatoren hierfür waren bspw. der Rekurs auf unterschiedliche Lernziele bereits im Eingangsstatement (HL, III/1, 2.57; HK, III/1, 7.50; CK, III/1, 3.29), die absolute Anzahl der Nennungen unterschiedlicher Lernziele in Interview 1 und 2 sowie die fachspezifische Verwendung des Kompetenz-Begriffs (vgl. Tab. 11). Vier von sechs Proband:innen der EG III rekurrierten im Verlauf der beiden Interviews wiederholte Male auf die Urteilskompetenz, wobei Hubertus Lapp (x=7), Peter Siebert (x=7) und Hans Kleich (x=6) die Liste anführten. Bei den Junglehrkräften und insbesondere bei Peter Siebert und Sebastian Claasen zeigte sich ein konsequentes Denken und Planen des Geschichtsunterrichts ausgehend von den übergeordneten Lernzielen. Wenngleich auch die Junglehrkräfte auf allgemeine Kompetenzziele wie die „Diskussionskompetenz“ oder die „Sprachkompetenz“ rekurrierten, kann für diese EG das Analyseer-

[1048] Bernhard, Von PISA nach Wien, S. 114.
[1049] Ebd., 132f.
[1050] Ebd., S. 135.

gebnis Bernhards, dass das „Kompetenzverständnis von Lehrpersonen […] größtenteils fachunspezifisch“[1051] sei, nicht bestätigt werden. Die Lernziel-Fokussierung in der EG III deutet auf ein ausgeprägtes Konzeptions- und Planungswissen, eine Valorisierung der Lernziele und ein Bewusstsein für deren Relevanz im Zusammenhang mit der Stundenplanung hin, die durch die schulpraktische Ausbildung bedingt gewesen sein könnte.

EG	I		II		III		IV		∑	
Fachspezifisch/ (fach-)unspezifisch[1052]	FS	US	FS	US	FS	US	FS	US	FS	US
Interview 1	0	0	0	11	7	11	1	5	8	27
∑	0		11		18		6		35	
Interview 2	0	4	2	5	24	11	0	2	26	22
∑	4		7		35		2		48	

Tabelle 11: Fach(un)spezifische Verwendung des „Kompetenz“-Begriffs aufgeschlüsselt nach EG

In den Antworten auf die Frage nach den für historisch-perspektivisches Lernen relevanten Lernzielen, zeigte sich in allen EG, anders als im Hinblick auf die Emotionen oder die Identifikation, ein erhöhter Rekurs auf geschichtsdidaktische Termini (z.B. „Urteilskompetenz“, „Perspektivität“, „Geschichtsbewusstsein“). Nichtsdestotrotz fiel insbesondere in EG I, II und IV auf, dass die Proband:innen Schwierigkeiten hatten, die Lernziele anhand konkreter Kompetenzen zu benennen. Zwar hatte Sina Geuer bspw. ein intuitives Verständnis von den mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Lernzielen (Einsicht in Multiperspektivität/ Pluralität), sie verwendete jedoch kein fachspezifisches Vokabular. Auch Valerian Krieger benutzte den Begriff „Multiperspektivität“, meinte jedoch „Pluralität“. Die Schwierigkeiten, die Überzeugungen mithilfe geschichtsdidaktischer Termini auszudrücken, zeigten sich bspw. auch an der absoluten Anzahl der fach(un-)spezifischen Verwendungen des Begriffs „Kompetenz“. Die Befragten in EG I, II und IV verwendeten diesen deutlich seltener und zumeist nicht fachspezifisch, sondern gingen bei der Formulierung der Lernziele eher beschreibend vor. In den EG I, II und IV fanden sich häufig „Zielkaskaden“, bei denen die einzelnen Lernziele nicht klar voneinander getrennt wurden. Wie in der geschichtsdidaktischen Theoriebildung[1053] und in Bartelds et al. Studie[1054] verknüpften die Proband:innen häufig die Einsicht in Perspektivität mit historischem Verstehen sowie mit der Einsicht in die Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität. Justus Keiber wiederum leitete ausgehend von sozialen Fähigkeiten zur Empathie und Demokratiekompetenz über. Einige Proband:innen der EG I, II und IV brachten ihre Unkenntnis explizit zum Ausdruck, indem sie insbesondere in Interview 2 auf ihre Unsicherheiten hinwiesen (z.B. SL, SK, VK).

[1051] Bernhard, Von PISA nach Wien, S. 114.
[1052] Als unspezifisch wurden Nennungen der Proband:innen gezählt, wenn der Begriff „Kompetenz“ verwendet wurde, ohne dass diese spezifiziert wurde (z.B. „historische Kompetenz“). Zudem wurden hierunter auch fachunspezifische Kompetenzen wie Sprach- oder Lesekompetenz subsummiert.
[1053] Must, Verstehen, 128.
[1054] Bartelds u.a., Students’ and teachers’ beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 539.

Bei den Studierenden der EG I lässt sich diese Beobachtung durch deren fehlende theoretische Auseinandersetzung mit geschichtsdidaktischen Kompetenz(modell)en sowie der Geschichtstheorie erklären. Dies zeigte sich an der seltenen Nennung fachspezifischer, geschichtstheoretischer Lernziele wie die Einsicht in Perspektivität, die Einsicht in den Konstruktcharakter von Geschichte und das Geschichtsbewusstsein oder an der häufigen Bezugnahme in Interview 2 auf allgemeindidaktische, fachunspezifische Lernziele wie die Diskussionsfähigkeit (n=4) oder soziale Fähigkeiten (n=2). Die geschichtstheoretischen Überzeugungen der Proband:innen waren also kaum elaboriert. Nichtsdestotrotz rekurrierten auch Studierende der EG I auf das historische Verstehen oder die Einsicht in Multiperspektivität als Lernziele, was darauf hindeutet, dass die Überzeugungen von Studierenden zu Beginn des Hochschulstudiums zu den mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Lernzielen sich in Teilen aus alltäglichen Erfahrungen und weniger aus theoretisch fundiertem, geschichtsdidaktischem oder -theoretischem Professionswissen speisen. Dieser Eindruck verstärkt sich bspw. durch den Rekurs auf allgemeine Aussprüche wie „Was du nicht willst, was man dir tu, das tu auch keinem anderen zu“ bei Simon Liefers.

Die vermehrte Verwendung des Kompetenzbegriffs in EG II im Vergleich zur EG I und IV ging nicht zwingenderweise mit elaboriertem Professionswissen einher. So verwendeten die Studierenden Hannes Gruber, Camilla Simons und Sarah Kross zwar den Terminus, sprachen jedoch allgemein von „Kompetenzen“ oder „historischer Kompetenz“. Auch in Interview 2 fanden sich nur zwei konkrete Referenzen auf die „Sachkompetenz“ (BL, II/2, 5.52) und „Medienkompetenz“ (SK, II/2, 23.59) und Simons rekurrierte vage auf das Kompetenzmodell von Michael Sauer (CS, II/2, 00.06). Wenngleich einzelne Proband:innen wie Bernadette Linder sich auf die Modellierung historischen Denkens nach Peter Gautschi bezogen und unterschiedlichen Schritte korrekt rekonstruierten (BL, II/1, 21.00), zeigte sich in EG II überwiegend ein wenig fundiertes geschichtsdidaktisches Professionswissen wie im Fall von Sarah Kross. Letztere sprach in Interview 1 von „rekonstruieren“ und „dekonstruieren“, den zentralen Denkoperationen des FUER-Kompetenzmodells[1055]. Gleichzeitig brachte sie diese geschichtsdidaktischen Begrifflichkeiten in keinen Zusammenhang mit historisch-perspektivischem Lernen. Die Verwendung geschichtsdidaktischer Termini reduzierte sich (wie bereits im Zusammenhang mit der Imagination festgestellt) auf eine Art „Schlagwortwissen“, da keine weiteren Bezüge zu fachdidaktisch relevanten Denk- und Lernprozessen hergestellt wurden.[1056] Es entsteht das Bild von theoriefundiertem Professionswissen, das jedoch in der konkreten Anwendung auf das Lernen mit und über historische Perspektiven an seine Grenzen stößt. Ein Indiz hierfür waren auch die ausgiebigen Pausen, die die Befragten sich nah-

[1055] Körber u.a., Kompetenzen historischen Denkens.

[1056] Vgl. Yildirim, Entwicklung und Veränderung von Selbstkonzepten im Praxissemester, S. 96; Waldis u.a., Assessing pre-service history teachers' pedagogical content knowledge with a video survey using open-ended writing assignments and standardized rating items, 122f.

men, um nachzudenken (NS, SK, CS) sowie die in EG I und II häufig fehlende Konsistenz der Überzeugungen zwischen Interview 1 und 2. Im Fall Sarah Kross erfuhr das lückenhafte Professionswissen durch ihre Unsicherheiten angesichts der Interviewsituation eine besondere Zuspitzung.

Bei den Lehrkräften der EG IV könnte der fehlende Rekurs auf spezifische Kompetenzen daran liegen, dass diese ihre Ausbildung vor der Klieme-Expertise durchliefen und somit nicht für das Erteilen kompetenzorientierten Unterrichts ausgebildet wurden. Bernhard, der untersuchte, inwiefern die Kompetenzorientierung Eingang in den Überzeugungsstand erfahrener, österreichischer Lehrkräfte gefunden hat, stellte fest, dass „sich fachspezifisches Denken im Zusammenhang mit Kompetenzen nur sehr rudimentär durchgesetzt“[1057] habe. Einige Indizien wie die Tatsache, dass neben Studierenden der EG I insbesondere erfahrene Lehrkräfte in Interview 2 auf sozialen Fähigkeiten rekurrierten (n=3), scheinen diese Beobachtung zu bestätigen. Jedoch muss beim Vergleich mit Bernhards Ergebnissen berücksichtigt werden, dass in dieser Arbeit nicht allgemein nach Kompetenzen historischen Denkens gefragt wurde, sondern nach spezifischen, bereits auf einen geschichtsdidaktischen Gegenstand bezogenen Lernzielen. Insofern war bereits in der Fragestellung eine fachspezifische Ausrichtung vorgegeben, was die Diskrepanz zu Bernhards Ergebnissen erklären könnte. Bernhard stellte ebenfalls fest, dass Lehrkräfte, die auch in der Lehrer:innenbildung tätig waren, die den Lehrplänen zugrunde liegenden Kompetenzmodelle stärker verinnerlicht hatten.[1058] Während diese Feststellung für Samuel Ries, der als Fachseminarleiter tätig war, bestätigt werden kann, bezog Henrike Sauer sich kein Mal auf konkrete Kompetenzen, obwohl sie Praktika im Fach Geschichte betreute.

Insbesondere in der Gruppe der erfahrenen Lehrkräfte zeigten sich im Zusammenhang mit den Zielen historisch-perspektivischen Lernens häufig Professionsbezüge. Eine Auswertung der Codekonfigurationen zwischen „Zielcodes“ und Überzeugungen der Befragten zu Aufgaben der Lehrperson und Funktionen des Geschichtsunterrichts, ergab, dass es in Interview 1 bei den Studierenden der EG I fünf Referenzen (n=2), drei in der EG II (n=3), 15 Referenzen in der EG III (n=4) und 27 Referenzen in der EG IV (n=4) gab. In Interview 2 fanden sich insgesamt deutlich weniger professionsbezogene Überzeugungen. In den EG I und II zeigte sich keine professionsbezogene Überzeugung bei der Thematisierung der Lernziele der UE, in der EG III gab es eine Referenz und in EG IV drei Bezüge. Dass die absolute Anzahl professionsbezogener Überzeugungen in der EG III sprunghaft ansteigt und insbesondere in der EG IV hoch war, deutet darauf hin, dass mit steigender Erfahrung die Identifikation mit dem Fach und die Überzeugung zunehmen, dass es Aufgabe der Lehrperson und Funktion des Geschichtsunterrichts sei, entsprechende, mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpfte Lernziele zu erreichen.

[1057] Bernhard, Von PISA nach Wien, S. 206.
[1058] Ebd., S. 130.

Ergebnis 8 – Befund 4: Im Sample zeigte sich unabhängig von der EG eine Valorisierung der prozeduralen gegenüber deklarativen Wissensbeständen.

Dieser Mangel an Referenzen auf den Kompetenzbegriff bedeutet im Umkehrschluss nicht, dass die mit der Kompetenzdiskussion einhergehende Aufwertung des prozeduralen gegenüber dem deklarativen Wissen nicht Teil des Überzeugungsstandes der Befragten wäre. Wie bereits in Kapitel 6.1. im Zusammenhang mit den Vorstellungen von historisch-perspektivischem Lernen festgehalten wurde, bewerteten die Proband:innen den Aufbau von Kompetenzen überwiegend positiv, was zu den Ergebnissen weiterer empirischer Studien passt.[1059] Befragte unterschiedlicher EG gaben dem Kompetenzaufbau den Vorzug gegenüber dem Fakten- bzw. Sachwissen (z.B. MG, III/1, 3.42; HK, III/1, 7.50; BL, II/1, 3.26; SL, I/1, 39.27). Andere wiederum wogen zwischen den beiden Formen ab (KS, I/1, 37.10; HG, II/1, 38.54; SC, III/1, 38.08; GT, IV/1, 1.06.54; HS, IV/1, 59.29). Die Zusammenschau aller Segmente, in denen Proband:innen über mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpfte Lernziele sprachen, zeigte, dass der Aufbau von Sachwissen insgesamt eine untergeordnete Rolle spielte.[1060] In Interview 1 rekurrierte nur Samuel Ries auf den Aufbau von Sachwissen, in Interview 2 insgesamt vier Proband:innen. Dies weicht von Ergebnissen einer Studie von Brauch und Bihrer ab, die im Jahr 2011 15 Studierende der Universität Freiburg unter anderem zu ihren Überzeugungen zu Geschichte, zum Lernen von Geschichte und zur Philosophie des Faches befragten. Ergebnis der Studie war, dass die „Beliefs der Studierenden hinsichtlich des Lehrziels von Geschichtsunterricht […] nicht mit den Konventionen aktueller geschichtsdidaktischer Diskurse überein“[1061] stimmen würden. Die Befragten sahen als wichtigstes Ziel des Geschichtsunterrichts die „Vermittlung von Grundwissen (87%)“. Als weitere wichtige Lernziele folgten die „Vermittlung von Kompetenzen historischen Denkens“ (56,3%), die Erziehung zu mündigen Bürger:innen (25%) und methodische Kompetenzen (6,3%).[1062] Der zeitliche Abstand zwischen den beiden Studien könnte die unterschiedlichen Ergebnisse erklären. Es ist anzunehmen, dass die Kompetenzorientierung, als Brauch und Bihrer 2011 ihre Studie durchführten, noch nicht im gleichen Maße im Professionalisierungsprozess verankert war, wie im Jahr 2021.

Trotz den überwiegend positiven Bewertungen der Kompetenzorientierung im Sample, galt dies nicht für alle Fälle gleichermaßen. Adriane Siffers verwies im Laufe des Interviews mehrere Male auf die Notwendigkeit von Grundlagenwissen, verwendete den Kompetenzbegriff nicht und bemängelte im Interview 2, dass den Schüler:innen „zu wenig Wissen in der Stunde“ geliefert werden würde (AS, IV/2, 6.54).

[1059] Bernhard, Von PISA nach Wien, 170f; Bernhard/Kühberger, Erforschung der Einstellungen von Geschichtslehrpersonen zu fachspezifischer Kompetenzorientierung., S. 155.

[1060] Der fehlende Rekurs auf fachspezifisches Vokabular ist wohl ähnlich wie in Bernhards Studie mit 42 österreichischen Lehrkräften von 2017 darauf zurückzuführen, dass den Lehrkräften einige historische Denkprozesse wichtig sind, die sie jedoch nicht mit spezifischen Kompetenzen oder der Kompetenzorientierung in Verbindung bringen (können). (Bernhard, Are Historical Thinking Skills important to history teachers? Some findings from a qualitative interview study in Austria, S. 37)

[1061] Brauch/Bihrer, Die Wikinger als Lernanlass in der Geschichtslehrerbildung, S. 127.

[1062] Ebd.

Der Fall Siffers spricht für die Richtigkeit der Studienergebnisse Christian Pichlers, der feststellte, dass bei vielen Lehrkräften Inhalts- und Wissensaspekte als Zielsetzungen in den Überzeugungen dominieren.[1063] Samuel Ries, der als Fachseminarleiter an der Ausbildung von Referendar:innen beteiligt war, bezog sich auf verschiedene konkrete Kompetenzen, darunter auch die Fachkompetenz. Er thematisierte den Wandel hin zur Kompetenzorientierung, indem er das deklarative Wissen als Ziel benannte und hinzufügte: „Aufbau von Wissen, von Sachkompetenz, wie man das heute nennt." (SR, IV/1, 19.59) Während er an vielen Stellen ausgeprägte professionsbezogene Überzeugungen zeigte, fällt hier eine Distanzierung von der Kompetenzdiskussion auf. Ries wiederum passt in das Muster eines spezifischen Lehrer:innen-Typus, den Bernhard und Kühberger in ihrer Studie zum Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen herausarbeiteten. In Ries' Kommentar wird deutlich, dass dieser, wie ein Teil der Proband:innen von Bernhard und Kühberger, der Auffassung war, „dass die Kompetenzorientierung im Grunde nichts Neues sei", sondern nur das, „was man auch schon bisher im Geschichtsunterricht fokussiert habe".[1064] Bernhard und Kühberger stellten fest, dass sich diese Überzeugung insbesondere in der Gruppe von „älteren, diensterfahrenen und gymnasialen Lehrkräften" zeigte.[1065] Ries und Siffers waren die ältesten Lehrpersonen des vorliegenden Samples mit 31 und 22 Jahren Berufserfahrung.

Ergebnis 8 – Befund 5: Über alle EG hinweg zeichnen sich in den Überzeugungen der angehenden und ausgebildeten Lehrkräfte vier „Typen" ab.

Trotz der EG-spezifischen Unterschiede, zeichneten sich über alle EG hinweg unterschiedliche Lernziel-Typen ab, die jeweils durch prototypische Merkmale charakterisiert waren und große Überschneidungen mit der von Joachim Rohlfes 1986 herausgearbeiteten Systematisierung der geschichtsdidaktischen Positionen seiner Zeit aufwiesen[1066]: der schüler:innenorientierte, der fachorientierte, der kompetenzzielorientierte und der gesellschaftspolitisch-orientierte Typus. Schüler:innenorienterte Typen zeigten eine subjektorientierte Ausrichtung und überlegten, inwiefern historisch-perspektivisches Lernen für die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler relevant wäre. Christoph Wilfert und Holger Thünemann zeigten in ihrer explorativen Studie zur Erforschung der Veränderung subjektiver Theorien von Studierenden durch das Praxissemester anhand eines Fallbeispiels, dass eine Fokusverschiebung von „einer fachwissenschaftlich geprägten hin zu einer stärker schülerorientierten Perspektive" festzustellen war.[1067] Dies passt zu der Beobachtung, dass vor allem Lehrkräfte wie Monika Gerbers oder Henrike

[1063] Pichler, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht und fachspezifisches Professionsverständnis, ein Dilemma, 27f.
[1064] Bernhard/Kühberger, Erforschung der Einstellungen von Geschichtslehrpersonen zu fachspezifischer Kompetenzorientierung., 152, 155.
[1065] Ebd., S. 156.
[1066] Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 177f Rohlfes unterschied den lern- und unterrichtsbezogenen, den schüler-, erziehungs- und bildungsorientierten, den fach- und wissenschaftsgeleiteten sowie den gegenwarts- und gesellschaftszugewandten Ansatz.
[1067] Wilfert/Thünemann, Subjektive Theorien Geschichtsstudierender vor und nach dem Praxissemester., S. 212.

Sauer Merkmale dieses Typus‘ aufwiesen. Sie verstanden historisch-perspektivisches Lernen als Mittel zur Identitätsfindung und -reflexion von Lernenden. Für den fachorientierten Typus zielte historisch-perspektivisches Lernen neben der Aneignung von Sachwissen auch auf das Verstehen der Perspektiven in der Vergangenheit, ohne dass damit notwendigerweise eine Übertragung auf die Gegenwart verbunden wäre. Der Fokus dieses Lernziel-Typus‘ lag also vor allem auf dem Lerngegenstand und dessen korrekter Erschließung. Fachorientiert zeigte sich bspw. Samuel Ries (IV). Dem kompetenzzielorientierten Typus waren vor allem die Junglehrkräften Peter Siebert oder Sebastian Claasen zuzurechnen. Historisch-perspektivisches Lernen wurde mit vielfältigen, fachspezifischen Lernzielen verknüpft und diesen wurde bei der Unterrichtsplanung eine hohe Relevanz zugesprochen. Der gesellschaftspolitisch-orientierte Typus maß vor allem makroperspektivischen, gesamtgesellschaftlichen Lernzielen eine hohe Relevanz bei. Prototypisch für diesen Typus waren bspw. die Fälle Petra Klauser oder Adriane Siffers. Die Tatsache, dass Proband:innen unterschiedlicher EG dem gleichen Typusildung zugeordnet werden konnten, zeigt, dass nicht nur die im Laufe des Professionalisierungsprozesses gesammelten Erfahrungen und das Wissen die Überzeugungen der angehenden und ausgebildeten Lehrkräfte beeinflussten, sondern auch Wertehaltungen und weitere, individuelle Eingangsvoraussetzungen.

6.9. Kooperations- und Sozialformen

Ergebnis 9: Angehende und ausgebildete Lehrkräfte sind mehrheitlich der Auffassung, dass es Kooperationsformen gäbe, die sich zur Schulung historisch-perspektivischen Lernens besser eignen würden als andere. Sie gaben handlungsorientierten, diskursiven Methoden wie Rollenspielen oder Gruppenarbeiten den Vorzug gegenüber rezeptiven Methoden wie dem Lehrer:innenvortrag.

Die Überzeugungen der angehenden und ausgebildeten Lehrkräfte im Hinblick darauf, welche Unterrichtsmethoden bzw. Kooperations- und Sozialformen sich zur Förderung historisch-perspektivischen Lernens besonders oder weniger gut eignen würden, wurden durch die Vergabe und Auswertung verschiedener Codes rekonstruiert. Einerseits wurden die Antworten der Proband:innen auf die konkrete Frage, welche Methoden und Sozialformen sich eignen würden, ausgewertet. Andererseits wurden alle Segmente in Interview 2 analysiert, in denen die Befragten Bezug auf methodische Zugriffe (der Unterrichtsplanung) nahmen. Schließlich wurden diese Aussagen vor dem Hintergrund der Auskünfte zur eigenen Unterrichtspraxis (Lehrkräfte) bzw. Unterrichtserfahrungen (Studierende) eingeordnet. In einem erweiterten Verständnis werden unter „Unterrichtsmethoden" in Anlehnung an Mayer et al. im Folgenden Kommunikations- (z.B. Rollespiel, Simulation, Erzählen) und Kooperationsformen (z.B. Klassenunterricht, Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit) verstanden.[1068]

Über alle EG hinweg stellten insgesamt 11 Proband:innen (insbesondere der EG I und II) die Relevanz von Methoden heraus, die den Austausch bzw. Diskurs der Lernenden untereinander ermöglichen würden und auch Partner- und Gruppenarbeiten wurden als geeignet eingeschätzt (n=9). Sechs Lehrkräfte und drei Studierende gingen auf die Vorteile von Rollenspielen bzw. simulativen Arrangements[1069] ein. Dementsprechend bewerteten 12 Proband:innen in Interview 2 die geplante Simulation der Podiumsdiskussion positiv, wohingegen diese fünf abwägend und eine Person kritisch beurteilte. Auch Einzelarbeiten wurde von 12 Proband:innen ausgewogen, teils als geeignet (n=3) oder ungeeignet (n=2) eingeschätzt. In Interview 2 wurden diese ebenso wie der vorgesehene Lehrer:innenvortrag im Einstieg nicht

[1068] Mayer u.a., Einführung, S. 9–11 Zur Differenzierung der unterschiedlichen Methodenbegriffe vgl. Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, S. 108 Mayer et al. differenzieren zwischen drei Anwendungsfeldern des Methodenbegriffs in der Geschichtsdidaktik: Unterrichtsmethoden, Forschungsmethoden und Erkenntnismethoden. An dieser Stelle wird der Begriff „Methode" im Sinne von „Unterrichtsmethoden" verstanden. Hierzu gehören Kommunikations-, Kooperations- und Artikulationsformen.

[1069] Die „Simulation" wird in dieser Arbeit als Überbegriff für verschiedene handlungsorientierte Methoden verstanden, die darauf abzielen, eine historische Situation zu rekonstruieren. Rollen- oder Planspiele gehören in diesem Sinne zu simulativen Arbeitsformen. Für unterschiedliche geschichtsdidaktische Definitionen der „Simulation" vgl. Bernhardt, Das Spiel im Geschichtsunterricht, S. 117–172; Meier, Simulation.

kommentiert. In Interview 1 lehnten sechs Proband:innen Lehrer:innenvorträge als Format des Klassenunterrichts[1070] ab, während jeweils eine Person diese positiv bzw. abwägend bewertete.

6.9.1. Gruppenarbeiten

Vor allem Studierende der EG I und II, aber auch Lehrkräfte erklärten, dass sich insbesondere kooperative Sozialformen, die zum Austausch der Lernenden untereinander anregen würden, für historisch-perspektivisches Lernen eignen würden (I=4; II=4; III=2; I=1). Hoch im Kurs war bspw. die Methode des Gruppenpuzzles (z.B. KS, I/1, 24.06; HK, III/1, 50.06; CK, III/1, 24.36). Die Befragten verknüpften den Austausch innerhalb von (Klein-)Gruppen oder auch im Plenum mit dem Lernziel, den Meinungspluralismus innerhalb der Klassengemeinschaft abzubilden:

> „[…] Also auf jeden Fall dieses offene Gespräch, mehr Gruppenarbeit, dass man nicht so in diesen Modus rein gerät von jeder bearbeitet seine Aufgaben für sich allein. [Überlappen] Geschichte ist ja auch ein gesellschaftswissenschaftlicher Bereich, der darauf abzielt- also man untersucht Gesellschaften, aber im Prinzip sind wir auch immer noch eine Gesellschaft, sei es auch nur in einem Klassenraum oder sowas. Auf jeden Fall, dass man sich damit auseinandersetzt. Ich mein eine Gesellschaft macht ja nicht immer nur ein Individuum oder nur eine Sicht aus, sondern besteht ja aus ganz vielen- ist ja pluralistisch und so. Also ja, genau." (SL, I/1, 25.16)

> „Ich denke, gut könnte sich eignen, wenn man z.B. in einer Gruppenarbeit- ich finde vor allem Diskussionen hilfreich untereinander. Wenn die- wenn andere Leute dann, wenn man jetzt z.B. versucht- man kriegt eine Personengruppe irgendwie aufgezeigt und man soll sich in die hineinversetzen und erklären, warum die damals so gehandelt haben oder so. Ich denke, dann ist es immer gut, wenn man so verschiedene Perspektiven von den Leuten aus der Gruppe hat, die dann ihre Meinung mit einbringen und man dann darüber diskutiert." (BV, I/1, 23.09)

> „[…] Einzelarbeit nur im Think-Pair-Share. Weil- also wenn jeder nur für sich arbeitet, dann wird er auch keine andere Perspektive übernehmen. Also das- das lebt vom Diskurs. Der Diskurs ist da elementar, die Diskursivität ist was, was ich im Ref[erendariat] wenigstens Positives gelernt habe. […] Rollenspiele, Gruppenarbeiten sind da sehr, sehr förderlich, aber auch Partnerarbeit, wenn man schon guckt, was denkt der Andere, dann ist da schon viel gewonnen. Think-Pair-Share. Also alle, ich sag mal moderneren Arbeitsformen und Sozialformen, die ja viele ja nicht umsetzten, weil ja immer noch der Frontalunterricht so als das Nonplusultra gesehen wird. […]" (HK, III/1, 50.06)

> „[…] Also ich denke, das sind so Methoden [perspektivische Schreibaufgaben, Rollenspiele], die die da hilfreich sind und in der Vorbereitung solcher Methoden ist natürlich eine Gruppenarbeit, dann, was den Austausch von Perspektiven angeht, was das Abgleichen auch von Wertevorstellung ab- angeht innerhalb von kleineren Gruppen jetzt nicht mit 30 Leuten gleich hilfreich. Wenn ich die die ganze Zeit alleine vor sich hinarbeiten lasse, dann ist das natürlich nicht so hilfreich. […]" (GT, IV/1, 38.11)

[1070] Waldemar Grosch definiert den Klassenunterricht nach Dieter Spanhel als „asymmetrische" Kooperationsform, die durch die Organisation und Steuerung durch die Lehrkraft geprägt ist. Dabei dominiert „die Kommunikation zwischen Lehrperson und Schülern", wobei der „Sprechanteil der Lehrkraft regelmäßig deutlich höher" liegt, „als der aller Schüler zusammen". (Grosch, Klassenunterricht)

Simon Liefers sah den Austausch innerhalb der Klassengemeinschaft als Pendant zu gesamtgesellschaftlichen Aushandlungsprozessen. Berit Voss verstand vor allem die unterschiedlichen Perspektiven innerhalb einer Gruppe als wertvoll, wenn es darum gehen würde, die Handlungen historischer Akteur:innen in der Vergangenheit zu verstehen. Das Erarbeiten von potenziellen Erklärungsansätzen wäre ein Aushandlungsprozess zwischen den Schüler:innen. Ähnlich sah dies Hans Kleich, der die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit und Übernahme von Perspektiven innerhalb der Klassengemeinschaft betonte. Er lehnte sowohl die Einzelarbeit als auch den „Frontalunterricht" ab, denen er „modernere Arbeitsformen" verallgemeinernd gegenüberstellte. Der „Frontalunterricht" gelte seiner Meinung nach gegenwärtig weiterhin als „Nonplusultra". Gabriel Talla wiederum legte den Fokus auf den Abgleich der Wertvorstellungen unter den Lernenden, was seiner Auffassung nach am besten in Kleingruppen gelingen würde. Drei der Proband:innen stellten Gruppenarbeiten explizit Einzelarbeiten gegenüber.

6.9.2. Simulationsmethoden

Die Junglehrkräfte Peter Siebert, der Rollenspiele und Simulationsmethoden[1071] als Einfallstor für den Präsentismus von Lernenden sah (PS, III/2, 5.04), und Sebastian Claasen, der die Fishbowl-Diskussion in Interview 2 aufgrund des potenziell geringen Lernertrags ablehnte (SC, III/1, 00.09), waren Einzelfälle im Sample. Die Mehrzahl der Proband:innen war vom Nutzen von Simulationsmethoden als einer spezifischen Kooperationsform überzeugt und zeigte teilweise zwischen Interview 1 und 2 stabile Überzeugungen (z.B. SL, CS, CK, GT). In Interview 2 gab die in der UE vorgesehene Fishbowl-Diskussion den Befragten Anlass, simulative Unterrichtsmethoden und daran anknüpfende reflexive Denkprozesse zu diskutieren. In Interview 1 stellten mehrere Befragte Simulationsmethoden als „Inbegriff" historisch-perspektivischen Lernens heraus:

> „[…] halt ja ganz klassisch Rollenspiele. Wobei ich das halt wie gesagt immer schwierig finde, gerade in der Pubertäts-Phase, weil es einfach nicht für jeden was ist und ich kein Fan davon bin, dann jemanden wirklich zu zwingen, was zu machen, was man wirklich nicht möchte." (KS, I/1, 24.06)

> „Okay, also klassisch würde ich sagen, es ist ein Rollenspiel. Zu sagen, Du nimmst die Rolle, was weiß ich, des Fürsten und der Andere des Bauern ein oder des Kaisers und des Papstes. Also klassisches Rollenspiel vielleicht mit Dialog vorzutragen. […]" (HL, III/1, 27.41)

> „[…] Ja, Rollenspiel, Perspektiven. Hallo? Na, da ist ja der Begriff Perspektive schon geschaffen worden für das. […]" (HK, III/1, 50.06)

Alle drei Proband:innen beschrieben Rollenspiele als prototypische Methode für historisch-perspektivisches Lernen. Katharina Spär fügte einschränkend hinzu, dass entwicklungspsychologische Aspekte berücksichtigt werden müssten. Auch in Interview 2 wiederholte sie diese Überzeugungen mit Blick auf

[1071] Der Begriff „Simulationsmethode" wird hier als Überbegriff für unterschiedliche, handlungsorientierte, szenische Settings wie Rollen- oder Planspiele verstanden, in denen Lernende dazu angehalten sind, Rollen von (historischen) Akteur:innen in einem simulierten Setting einzunehmen.

die Fishbowl-Diskussion und betonte, dass Simulationsmethoden „mal alle paar Wochen", aber „nicht jede Stunde" eingebaut werden könnten (KS, I/2, 15.15). Auch für Monika Gerbers spielten die Voraussetzungen der Lerngruppe in ihren Überlegungen zur Zweckdienlichkeit von Rollenspielen eine wichtige Rolle:

> „Also vieles- Also ich find natürlich klar klassisch ist irgendwie diskurs- diskursiv arbeiten, wäre auf jeden Fall was. Man kann aber auch- je nach Klasse bietet es sich- und je nach Zeit, in der wir sind, je nach Ereignis, was ich damit erreichen möchte, kann man mit Rollenspielen arbeiten. […] So was auf jeden Fall grundsätzlich auch, dass man- das fängt bei so Kleinigkeiten an, aber dass man tatsächlich z.B. wenn man- es Vertragsverhandlungen gibt, Versailler Vertrag oder so, dass man da Schüler aus einem- aus einer Nation z.B. oder aus einer Bevölkerungsgruppe heraus diskutieren lässt. Was könnten die Franzosen dazu gesagt haben? Die Deutschen? Das wäre z.B. tatsächlich sowas, aber das ist immer so eine Mischung aus Rollenspiel und Diskussion. Das geht dann Hand in Hand. Ich finde, das eignet sich tatsächlich methodisch sehr gut. Ist vielleicht aber auch tatsächlich schon etwas eher für Größere, bei den Kleineren jetzt so siebte Klasse oder so Anfangsunterricht, da kann man das in ganz klein machen, finde ich, dass man dann z.B. mal zwei Bauern sich begegnen lässt. So also das ist wirklich so in ganz klein, einen kleinen Dialog mal schreiben lässt, aus Sachtexten heraus oder ein Konsul mit einem Zensor spricht oder so. Das kann man dann mal machen, dass das so langsam kommt. Genau so was." (MG, III/1, 26.35)

Gerbers betonte vorerst die Relevanz der Diskursivität in methodischen Zugriffen. Dann erklärte sie, dass Schüler:innen an simulative Unterrichtsmethoden Stück für Stück herangeführt werden müssten. Der Einsatz von Rollenspielen hing für sie vom jeweiligen Unterrichtsgegenstand und Lernziel ab. Konsistent mit diesen Überzeugungen kommentierte Gerbers auch in Interview 2 die Fishbowl-Diskussion hinsichtlich ihrer Lerngruppenpassung und Differenzierungspotenziale. Insbesondere in der Diskussion könnten Lernende sich im Sinne selbstgesteuerter Lernprozesse „selbst differenzieren" (MG, III/2, 0.12). Ganz anderer Meinung bezüglich der Differenzierungsmöglichkeiten in der Fishbowl-Diskussion waren Petra Klauser und Adriane Siffers. Sie sahen das Risiko, dass einzelne Schüler:innen dem Unterrichtsgeschehen passiv beiwohnen würden:

> „[…] Ich finde Fishbowl auch immer ganz cool, aber da hat man dann halt wieder so- das ist jetzt wieder so didaktisch würde ich sagen, meist dann nur die starken Schüler oder die lauten Schüler, die dann halt auch nach vorne gehen und es kommt nicht so zu einer wirklichen Beteiligung der ganzen Klasse. Also ich bezweifle, dass jeder dann diesen Moment der Perspektivierung realisiert oder einen Standpunkt einnimmt, weil es dann vermutlich eher Wenige sind. Wie man das jetzt besser machen würde, da habe ich jetzt aber auch kein konkretes Ergebnis. […]" (PK, II/2, 1.53)

> „[…] Wenn ich will, dass jeder Schüler zu Worte kommt, dann mach ich sowas wie eine Fishbowl oder ein Ping-Pong, also eine Argumentationsgasse, sodass jeder was sagen muss. Sie merken aber, ich bin sehr dafür, dass jeder immer mal was sagt und dazu braucht man auch die Zeit. Kann man nicht immer machen, aber mal schon. […]" (AS, IV/2, 0.00)

Während Klauser die flächendeckende Aktivierung durch die Fishbowl nicht verwirklicht sah, war Siffers gegenteiliger Meinung. Bei beiden zeigt sich die Überzeugung, dass vor allem Methoden sinnvoll seien, die eine Beteiligung aller Lernenden sicherstellen würden.

Mehrere Proband:innen sahen das Potenzial von Rollenspielen vor allem in der Möglichkeit, Lernende zur Selbstreflexion anzuregen. Gabriel Talla griff diesen Aspekt bereits in Interview 1 auf:

> „[…] Also alles, was so Richtung Rollenspiel, Podiumsdiskussionen geht. Also handlungsorientierte Methodik, in der man sie selber in die Situation bringt, eine Position zu vertreten- auch vielleicht eine Position, die mit ihren eigenen Wertmaßstäben nicht übereinstimmt, zu vertreten. Das sorgt natürlich dafür, dass man auch Sachen mal hinterfragt, auch überlegt, sind meine Werte- sind die so fest, wie ich das gerade erstmal vermutet habe? […]“ (GT, IV/1, 38.11)

Talla sah reflexive Lernprozesse insbesondere durch die Konfrontation der Lernenden mit konträren Perspektiven bedingt. Auch die in der UE vorgesehene Reflexion der Rollenübernahme wurde von mehreren Proband:innen positiv bewertet:

> „[…] Und was ich dann auch wichtig fand immer am Ende, dass man das Ganze reflektiert, diese Rollenübernahme, dass man sich auch selbst fragt, inwieweit hat meine eigene- meine persönliche Erfahrung, sage ich mal, darauf Einfluss genommen. Und das, finde ich, ist dann, wenn man auch sag ich mal nicht immer so die Leute an- also sage ich mal, wenn man jetzt in die die Schuhe von dem Paul Bogle […] steigt, dass man natürlich auch gemerkt hat, Okay im Prinzip ist ja klar, man kann nicht ungewertet, sage ich mal, das- Geschichte betreiben, dass man das sich aber auch nochmal klarmacht, indem man sich fragt, Okay, was hat da persönlich bei mir noch reingespielt. Genau das heißt, das fand ich sehr gut. […]“ (SL, I/2, 0.04)

> „[…] Ja, das [die Reflexion der Rollenübernahme] finde ich mega wichtig und voll gut, weil das geht ja genau auf die Perspektivierung quasi ein, dass man da jetzt nochmal reflektiert, Hey, was haben wir gerade gemacht? Ich habe bewusst einen Standpunkt eingenommen und den vertreten. Also eine Rolle auch gespielt und das muss ja jetzt nicht unbedingt was damit zu tun haben, so war es oder das ist meine Meinung oder das mein Werturteil, sondern erstmal hab ich mich nur in der Rolle quasi wiedergefunden. Und dann aber vielleicht auch, was diese Fishbowl mit einem gemacht hat. Also wie habe ich mich- weiß ich nicht, ob das zu- zu emotional ist, aber war das vielleicht auch schwer, diese Rolle einzunehmen, weil es nicht meine eigene Meinung ist. Oder weil es- weil ich mich überhaupt nicht damit identifizieren konnte. […]“ (PK, II/2, 8.54)

Simon Liefers band die Reflexion der Rollenübernahme auf den historischen Erkenntnisprozess zurück, da dadurch die Einsicht in die eigene Perspektivität gefördert werden würde. Petra Klauser sah die Vorteile vor allem in der Möglichkeit, dass die Lernenden ihre individuelle Emotionalität und ihre Werte reflektieren könnten.

6.9.3. Einzelarbeit

Anders als bei der Bewertung der Gruppen- bzw. Partnerarbeit und den Simulationsmethoden, waren die Überzeugungen der Proband:innen hinsichtlich der Einzelarbeit uneinheitlicher. Wie bereits an einigen Zitaten deutlich wurde, befürchteten Probanden wie Simon Liefers, Hans Kleich und Gabriel Talla bei Einzelarbeiten eine Fokussierung auf spezifische Perspektiven, wodurch eine multiperspektivische Betrachtung verhindert werden könnte (SL, I/1, 25.16; HK, III/1, 50.06; GT, IV/1, 38.11). Auch Berit Voss sah die monoperspektivische Betrachtung historischer Lerngegenstände im Rahmen der Einzelarbeit kritisch:

> „Ja, also Einzelarbeit ist halt immer, man hat halt nur so seine Sichtweise, man liest z.B. was und macht sich dann selbst ein Bild dazu. Ich würde halt eher immer, dass Gruppenarbeiten

> oder wenn man mit der ganzen Klasse dann einfach oder untereinander sich austauscht, dass man dann- das dann oft so passiert, dass jemand sich meldet und etwas sagt, wo man denkt, Okay, ja, stimmt, daran hatte ich jetzt selbst gar nicht gedacht.“ (BV, I/1, 24.43)

Voss gab der Ko-Konstruktion der Lernenden in Gruppenarbeiten oder offenen Unterrichtsgesprächen den Vorzug.

Weitere Befragte der EG I und II, wie Petra Klauser, Nicole Seifert und Sarah Kross wogen Vor- und Nachteile der Einzelarbeit ab:

> „Ok. Also ganz wichtig, glaube ich, Austausch und Diskussion, dass man nicht in seinem stillen Kämmerlein was macht, weil sonst kann man ja nicht Perspektiven übernehmen. Ich glaube aber z.B. auch, dass man, wenn man eine Stillarbeit macht und jeder Schüler kriegt eine Person mit einem Tagebucheintrag oder so, mit der er sich jetzt mal bisschen näher beschäftigen soll. Wenn man das dann irgendwie aufklärt, also in der Diskussion im Plenum aufnimmt oder in Kleingruppen, dass das schon auch gut sein kann. […]“ (PK, II/1, 40.13)

> „Ich habe gerade auch schon überlegt mit der Einzelarbeit. Gehört auf jeden Fall auch dazu, weil auch wenn man nur einen Text sich durchliest, vielleicht von einer- also keine Ahnung, Sophie Scholl oder so irgendeinen Tagebucheintrag kann man sich auch reinversetzen, aber ich glaube, es ist wichtig, dass man sich auch darüber austauscht. Also dass man das nicht unbedingt alles alleine macht, sondern dass man auch in Austausch tritt mit anderen Schüler:innen oder der Lehrkraft, um diese Perspektive irgendwie auch zu reflektieren.“ (NS, II/1, 21.43)

> „SK: Ja, ich glaube, dass der... mh... [5 Sek. Pause] dass in der Auseinandersetzung da eigentlich der Austausch der Schülerinnen und Schüler untereinander ertragreicher sein kann, wenn jeder da so ein bisschen seiner... die verschiedenen Wahrnehmungen da so bündel- gebündelt werden. Aber andererseits, wenn... aber heißt- wenn historische Perspektivübernahmen, weiß ich nicht. Vielleicht ist es auch ein Punkt, der dann doch sehr, denn... ich weiß nicht, ob ich sagen würde, dass es individuell ist, weil dann- wenn ich jetzt- wenn wir jetzt…
> I: Individuell für Lerngruppen, meinst du?
> SK: Am Ende des Tages passiert Geschichtsbewusstsein und alles ja doch bei den Schülerinnen und Schülern selber und dieser Prozess muss dann bei ihnen selber auch stattfinden und deswegen ist es gleichzeitig auch die individuelle Auseinander- Auseinandersetzung damit- mit der Perspektive. Also ja, beides.“ (SK, II/1, 51.10)

Alle drei Proband:innen waren der Auffassung, dass sowohl Einzelarbeit als auch Gruppengespräche sinnvoll wären. Seifert war es wichtig, dass Lernende ihre eigene Perspektive im Austausch mit anderen Schüler:innen und im Unterrichtsgespräch reflektieren würden. Kross war zwar auch der Austausch wichtig, gleichzeitig fiel ihr im Laufe der Reflexion über die Frage nach geeigneten Methoden auf, dass Lernprozesse im Endeffekt immer individuell seien und daher auch Einzelarbeit notwendig wäre.

Demgegenüber äußerten sich zwei Probanden ausschließlich positiv zur Einzelarbeit. Zu diesen zählte die erfahrene Lehrkraft Samuel Ries. Letzterer warnte vor dem Hype um Gruppendiskussionen. Insbesondere jüngere Lernende würden in der Regel nicht diskutieren, sondern nur „reden“. Erst in der Oberstufe würde sich potenziell eine „Diskussionskultur“ entwickeln. Er beendete seine Ausführungen mit dem ausdrücklichen Hinweis darauf, dass eine Einzelarbeit „Pseudo-Diskussionsrunden“ in nichts nachstehen würde:

> „[…] Also Vorsicht mit Diskussion. Auch das wird in der Theoriearbeit im Moment gerade ganz hochgehängt, ja. Gruppendiskussionen, Diskussionen und sowas ja. Und das ist auch unheimlich en vogue bei Stundenverlaufsplänen von Studierenden und Referendaren. Ich lasse die Schüler am Ende der Stunde mal diskutieren. Was da in aller Regel zu 90 Prozent passiert, ist keine Diskussion. Weil Schülerinnen und Schüler in der Regel gar nicht diskutieren. Die reden. Das ist was ganz Anderes. Zur Diskussion gehört ja auch eine Diskussionskultur, ja und das heißt, den Anderen erstmal aufmerksam und konzentriert zuhören. Seine Argumente erkennen, sie aufnehmen und durch eigene, womöglich bessere Argumente entkräften. Das gelingt frühestens in der Oberstufe, darunter nicht. [...] Also das klingt gut, Diskussionsrunde. Klingt gut, gelingt in der Praxis so gut wie nie. Und ist von daher auch keine Methode, die man jetzt über die anderen setzen würde, ja. Also eine gute, konzentrierte Einzelarbeit mit einem guten Material kann da mindestens genauso gut sein wie eine Pseudo-Diskussionsrunde." (SR, IV/1, 22.55)

6.9.4. Klassenunterricht

Wie anhand einiger Zitate bereits deutlich wurde, zeigte sich in den Überzeugungen der Proband:innen ein Gegensatz zwischen produktiv-kreativen Sozialformen und dem „Frontalunterricht", wobei Ersteren mehrheitlich der Vorzug gegeben wurde. Bspw. die Plädoyers für handlungsorientierte, methodische Zugriffe, die sich per definitionem „durch Eigenaktivität und Selbsttätigkeit"[1072] der Schüler:innen auszeichnen, sind Indikatoren für diesen Trend. Darüber hinaus ließ sich dieser Gegensatz an den sehr unterschiedlichen Bewertungen von Klassenunterricht[1073] ablesen. Bspw. Bernadette Linder und Claudia Kunter äußerten sich kritisch gegenüber dem „Frontalunterricht":

> „Alles, was sehr einseitig ist, also so Frontalunterricht. Da würde ich eher von- von abraten, wenn das- wenn das Unterrichtsziel oder das Ziel des- der Geschichtsstunde dann ist, eine Perspektive zu übernehmen […]" (BL, II/1, 22.28)

> „[…] Ich glaube weniger ist wirklich so- dieses Einzelarbeit oder frontale, weil ich glaube, die Schüler müssen da selbst auf die Perspektive sich einarbeiten und mit auseinandersetzen. Also da kann ich nicht so viel frontal geben und sagen Zack, zack, zack. Weil es dann wieder zu schnell für die Schüler ist. Die müssen sich dann wirklich mit auseinandersetzen. Wie gesagt, es geht halt, wenn sie zuerst Einzel- und dann Partnerarbeit. Das geht auch noch. Aber die Schüler komplett alleine das machen lassen, finde ich schwierig." (CK, III/1, 27.54)

Linder begründete ihre Überzeugung nicht. Kunter sah die Eigenbeteiligung der Lernenden als Voraussetzung für gelingende Lernprozesse. Diese müssten die Chance haben, sich in ihrem eigenen Lerntempo mit den Unterrichtsgegenständen auseinanderzusetzen. Die kritische Haltung gegenüber Klassenunterricht teilten weitere Befragte unterschiedlicher EG (KT, I/1, 16.02; PK, II/1, 40.13; HG, II/1, 28.56; HK, III/1, 50.06; VK, IV/1, 24.05). Wie Kunter forderte Sina Geuer unabhängig von der Diskussion um Lehrer:innenvorträge die Aktivierung der Lernenden und deren Eigenbeteiligung am Lernprozess:

> „[…] Also ich denke, es ist vielleicht ganz gut, dass- so also den Schülern- die Schülerinnen und Schüler sich das selbst erarbeiten zu lassen und nicht einfach direkt schon vorzusetzen.

[1072] Völkel, Handlungsorientierung, S. 29.

[1073] Klassenunterricht ist nach Waldemar Grosch dadurch charakterisiert, dass der Unterricht „von der Lehrperson direkt organisiert und gesteuert" wird, wobei die „Kommunikation zwischen Lehrperson und Schülern" im Fokus steht. (Grosch, Klassenunterricht, S. 463)

> Also nicht direkt schon zu sagen, Okay, es gibt die Perspektive, die so und die Perspektive, die so- und einfach schon irgendwie eine fertige Tabelle oder eine fertige Übersicht irgendwie zu geben. Also ich denke, das ist vielleicht bei solchen Sachen sich auch wirklich gut eignet, die Schüler das sich selbst erarbeiten zu lassen. Und ja, also, weil ich denke, wenn man das selbst- sich damit auseinandersetzen muss, dann bleibt es vielleicht auch irgendwie gefestigter im Gehirn der Schülerinnen und Schüler." (SG, I/1, 32.10)

Geuer plädierte dafür, dass Schüler:innen aktiv werden müssten, um vor allem die Nachhaltigkeit der Lernprozesse sicherzustellen. Katharina Spär begründete erneut aus entwicklungspsychologischer Perspektive, warum sie es ablehnte, Lernende Texte lesen zu lassen, ohne dass diese im Anschluss damit weiterarbeiten würden:

> „Ich glaub schwierig ist einfach, wenn man nur Texte liest oder sowas. Also ich meine natürlich ist das ein Bestandteil logisch, ist finde ich auch wichtig, aber ich finde es bringt nichts jemandem 20 Seiten vorzulesen und zu sagen oder vorzulegen und zu sagen, Ja lest mal und guck was du dadraus machst. Also gerade bei Kindern bringt das ja nichts. Also ich meine klar, wenn man älter wird, irgendwann muss man sich damit auseinandersetzen. Ich meine das ist ja auch manchmal im Studium so. […] Auf der einen Seite natürlich müssen die Kinder was lernen und man muss Texte lesen in Geschichte, ist klar. Aber auf der anderen Seite darf man auch nicht den Motivations- und Spaßfaktor aus dem Gedächtnis verlieren, […]." (KS, I/1, 25.58)

Für Spär spielten in ihrer Begründung insbesondere motivationale Erwägungen eine Rolle. Demgegenüber betonten vor allem Lehrkräfte der EG IV die Relevanz des Lehrer:innenvortrags:

> „Es eignen sich alle Methoden, weil- also das, was Sie hier untersuchen gehört ja, aus meiner Sicht mit zu den zentralen Punkten im Geschichtsunterricht. Und das kann ich mit allen Methoden, die mir zur Verfügung stehen, erreichen. Und für jeden Zeitpunkt, für jedes Unterrichtsfach, aber auch für jede Entwicklungsphase von Schülern haben bestimmte Methoden Vorrang. Aber ich kann das in einem guten Lehrervortrag, den ich für unabdingbar halte, erreichen, um ein erstes Interesse zu wecken oder eine abschließende Zusammenfügung zu schaffen, um in der Mitte etwas einzufügen über Biographisches oder um Verschiedenes zu verknüpfen. Da hat der Lehrervortrag seine- seine absolute Berechtigung. Wie wir ja auch wissen aus der unter anderem Hattie-Studie sind gerade gut gemachte natür- ja gut gemachte und das umfasst alles Material, Stimmführung, Zeitfaktor, Lehrervorträge, genau diejenigen, die DIE Teile eines Unterrichtes, wo Schüler mit großen Schwächen und wenig-wenig Unterstützung aus dem Elternhaus die meisten Dinge mitnehmen können und sich am besten mit entwickeln können. Das sollte man immer im Hinterkopf behalten, aber das kann ich mit Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Schüler-Referaten jeweils erreichen, wenn die Schüler Referate über eine Biographie halten, für das Hineinversetzen in eine Person habe ich nicht nur bei dem einen Schüler, sondern auch bei allen beim Referat, die ihm zuhören, eine empathische Grundeinstellung geschaffen." (AS, IV/1, 19.32)

Adriane Siffers betonte die Notwendigkeit einer Methodendiversität und, dass sich alle Methoden für historisch-perspektivisches Lernen eignen würden. Für sie würden eher Lerngruppen-spezifische, entwicklungspsychologische oder fachliche Erwägungen die Auswahl der Sozialform bedingen. Darüber hinaus äußerte sie sich ausführlich zu dem Format des Lehrer:innenvortrags, den sie ausgehend von ihrem Wissen über die Ergebnisse der Hattie-Studie als wichtig empfand. Anders als andere Befragte dieser Studie war sie der Auffassung, dass durch das Zuhören bei Schüler:innenreferaten ein Hineinversetzen möglich wäre. Abwägend hinsichtlich des Klassenunterrichts zeigte sich Bettina Caspar, die zwischen dem „Erfahren" und dem „Anregen" unterschied:

> „Also, um es wirklich zu erfahren- Lehrervorträge- aber um es anzuregen, sind natürlich Lehrervorträge haben schon auch ihren Stellenwert. Einfach um- um Dinge ein bisschen zu bündeln und ein bisschen zu, weiß nicht, Input aufzubringen. Weil wie gesagt, ohne das entsprechende Hintergrundwissen klappt das natürlich nicht. Also alles was passiv ist und einfach nur rezipierend, ist natürlich nicht gut geeignet. Man braucht schon die- die aktive Auseinandersetzung mit der Perspektive, um die es geht. Wie man dann diese Gruppenarbeit dann ausgestaltet, das ist natürlich dann abhängig vom Thema und so […]“ (BC, IV/1, 26.12)

Ähnlich wie Monika Gerbers und Adriane Siffers spielte auch für Bettina Caspar die Passung mit dem jeweiligen historischen Lerngegenstand eine Rolle.

6.9.5. Lernzielabhängigkeit

Insbesondere die ausgebildeten Lehrkräfte waren von der Notwendigkeit überzeugt, die Methoden an den Lernzielen der Unterrichtsstunde auszurichten (PS, III/1, 10.15; HK, III/2, 0.09, 1.34.38; SR, IV/1, 25.06). Hans Kleich betonte vorerst, dass jede Methode einen bestimmten „Schwerpunkt“ habe. Die Wahl der Methode hing für ihn grundsätzlich von den Lernzielen ab:

> „[…] Also ich, ich plane mein Unterricht wirklich konsequent von dem aus, was ich erreichen will. Und das gilt halt für die Methoden auch. Wenn ich z.B. ein geschichtskulturelles Thema habe, dann mach ich häufig Diskussionen, Rollenspiel sowas in die Richtung. Wenn ich also Interpretationskompetenz hab, dann ist es halt sag ich mal eher analytisch. Wenn ich Urteilskompetenz habe, dann- dann ist das auch- kann das auch wieder eine Diskussion sein. Dann kann das aber auch verbunden sein mit der narrativen Kompetenz. Dass ich sage, ihr ja schreibt ein Aufsatz, ich mein Fachartikel jetzt z.B. über die Revolution. Was ist eine Revolution? Gibt es DIE Revolution? Das ist z.B. narrative Kompetenz. Also ich versuche die verschiedenen Kompetenzen mit bestimmten Methoden zu verknüpfen. Und das kann man eigentlich mit der Praxis also ja umso länger man im Geschäft ist, desto mehr weiß man, was passt eigentlich wofür gut und man lässt sich auch immer inspirieren. Also wenn ich irgendwo eine neue Methode höre, ich will sie direkt umsetzen. […]“ (HK, III/1, 1.34.38)

Auch für den Probanden Sebastian Claasen war der „Lernertrag“ ein ausschlaggebendes Kriterium bei der Methodenwahl. Er äußerte sich in Interview 2 ausführlich zu der Unterrichtsplanung, wobei er vor allem die Umsetzung in Form einer Fishbowl-Diskussion bemängelte:

> „[…] So und dann ist es für mich die Frage, was sollen Ergebnisse sein der Diskussion und wie geht man damit um, wenn so eine Podiumsdiskussion veranstaltet wird oder hier als Fishbowl. […] Also es ist sicherlich interessant. Ich frag mich aber, wie sicher ist der Ertrag der Stunde und wie- und ich sehe halt auch kritisch den Aufwand der Material-Bearbeitung, Zeitaufwand in der Stunde im Verhältnis zum Ertrag. […]“ (SC, III/2, 00.09)

In diesen Aussagen Claasens bestätigt sich die Lernzielfokussierung, die bereits im Zusammenhang mit den mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Lernzielen deutlich wurde. Ähnlich wie sein Kollege, Peter Siebert, bezweifelte er, dass der Aufwand für die Fishbowl-Diskussion in einem angemessenen Verhältnis zum „Lernertrag“ der Stunde stehen würde.

6.9.6. EG im Vergleich

Ergebnis 9 – Befund 1: Simulationsmethoden waren für die Mehrzahl der Proband:innen eng mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpft.

Wie in der geschichtsdidaktischen Literatur kam simulativen Unterrichtsmethoden vor allem in den EG III und IV eine besondere Aufmerksamkeit zu.[1074] Lehrkräfte wie Monika Gerbers, Hans Kleich oder Henrike Sauer, die angaben, Rollenspiele regelmäßig in ihrem Geschichtsunterricht einzusetzen, sahen diese als geeignet an. Proband:innen wie Peter Siebert oder Sebastian Claasen, die Simulationen eher kritisch betrachteten, sahen die Herausforderung des Präsentismus' oder stellten deren Mehrwert hinsichtlich der zu erreichenden Lernziele infrage. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die Bewertung von Simulationsmethoden weniger von der Zugehörigkeit zu einer EG, als von weiteren Faktoren wie den Erfahrungen in der eigenen Unterrichtspraxis abhängig ist. Bspw. gab Sebastian Claasen an, bedingt durch seine Ausbildung während der Corona-Pandemie, bisher nur wenige Rollenspiele ausprobiert zu haben. In seiner Ablehnung der Fishbowl-Diskussion in Interview 2 nahmen seine Überzeugungen in Teilen die Form eines „methodischen Opportunismus" bzw. „dogmatischen Verständnisses" an. Ersteren definierte Bernd Schönemann als Tendenz, sich an den vorhandenen Gegebenheiten zu orientieren und alle Entscheidungen mit Sachzwängen zu begründen. Letzteren verstand er als Auffassung, dass die Methode nur der Weg zur Erreichung des Lernzieles wäre.[1075]

Die ambivalente Haltung von Lehrkräften gegenüber Simulationsmethoden hat bereits Bradley Fogo in seiner Studie nachgewiesen, in der 26 Expert:innen zu den „Core Practices of Teaching History" befragt wurden. Diese waren sich einig, dass simulative Unterrichtsmethoden zur Schulung historischer Perspektivübernahme besonders geeignet seien und zur Schüler:innenaktivierung beitragen würden. Sie betonten gleichzeitig jedoch das Risiko von Präsentismus.[1076] Dass Lernende selbst Simulationsmethoden (aus motivationalen Gründen) positiv bewerten, zeigte sich an den Erinnerungen der Proband:innen des vorliegenden Samples an den eigenen Geschichtsunterricht (z.B. SL, KT, PK, BL, HG, SK). Zwei Studentinnen der EG I, Sina Geuer und Katharina Spär, erklärten, dass ihre ehemaligen Lehrkräfte (zweitweise) sehr häufig simulative Unterrichtsmethoden eingesetzt hätten und bewerteten diese positiv (KS, I/1, 39.14; SG, I/1, 49.06). Während in der geschichtsdidaktischen Literatur die Reflexion von Lernprozessen (im Zusammenhang mit Simulationsmethoden) prominent diskutiert wird[1077], spielte diese für

[1074] Bernhardt, Das Spiel im Geschichtsunterricht, S. 49.
[1075] Schönemann, Warum gibt es (noch) keine „Methodik des Geschichtsunterrichts"?, S. 115–117.
[1076] Fogo, Core Practices for Teaching History: The Results of a Delphi Panel Survey, S. 164.
[1077] Vgl. Kapitel 2.1.

die Proband:innen eine untergeordnete Rolle. Zwar hoben in Interview 2 mehrere Befragte die vorgesehene Reflexion nach der Rollenübernahme positiv hervor, in Interview 1 gingen jedoch nur zwei erfahrene Lehrkräfte explizit darauf ein (GT, HS).

Ergebnis 9 – Befund 2: Vor allem in den EG I, II und III zeigte sich eine Valorisierung (sozial-)konstruktivistischer Unterrichtsmethoden und eine Abwertung von Formaten des Klassenunterrichts.

Alles in allem überwogen im Sample konstruktivistische, geschichtsdidaktische Überzeugungen gegenüber transmissiven[1078] *Beliefs* (vgl. Tab. 12). Dies wurde in ihren Äußerungen zu den geeigneten Sozialformen besonders deutlich. Die Proband:innen waren sich einig, dass sich Partner- und Gruppenarbeiten zur Schulung historisch-perspektivischen Lernens eignen würden, da diese einerseits den Austausch unter Mitschüler:innen und andererseits die Aktivität der Lernenden bedingen würden. Wie in Bartelds et al. Studie verstanden die Befragten Gruppenarbeiten als Ko-Konstruktionsprozess, durch den Lernende die Perspektiven ihrer Mitschüler:innen und ihre eigene Perspektive besser verstehen würden.[1079] In der Gruppenarbeit sahen die Proband:innen einerseits das Ziel der Einsicht in Multiperspektivität verwirklicht bei zugleich einem hohen Grad an Eigenaktivität der Lernenden. Dass Letztere für die Proband:innen aller EG ein wichtiges Bewertungskriterium für unterschiedliche Methoden darstellte, zeigte sich auch an der Bewertung der Fishbowl-Diskussion in Interview 2.

EG		Konstruktivismus	Sozialkonstruktivismus	Individueller Konstruktivismus	Transmission	∑
1	I	10	11	13	1	35
	II	6	5	6	0	17
	III	5	3	6	1	15
	IV	5	2	6	6	19
2	I	2	3	2	1	8
	II	5	0	1	0	6
	III	1	0	2	0	3
	IV	0	1	1	1	3
∑		34	25	37	10	106

Tabelle 12: Konstruktivistische, sozialkonstruktivistische, individuell-konstruktivistische und transmissive Überzeugungen sortiert nach EG und Erhebungstermin

Die Einzelarbeit wurde unterschiedlich bewertet, weil sie einerseits die Eigenaktivität der Lernenden ermöglichen, jedoch die Pluralität innerhalb der Klassengemeinschaft nicht sichtbar machen würde. Sie wurde von mehreren Befragten nur als Zwischenschritt hin zu einer Auseinandersetzung mit mehreren

[1078] Vgl. Transmissive, geschichtsdidaktische Überzeugungen wurden nach Nitsche codiert, wenn Proband:innen „lehrerzentrierte Formen" wie Klassenunterricht gegenüber offenen Formen wie Gruppenarbeiten bevorzugten. Transimissve Überzeugungen zeichnen sich durch die „Darstellung von Geschichte(n)" durch die Lehrkraft und der „Rezeption von Geschichte(n)" durch die Lernenden aus. (Vgl. Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 130)

[1079] Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 545.

Perspektiven in einer Gruppenarbeit oder der Klassengemeinschaft verstanden. Dieses Ergebnis deutet in einigen Fällen auf eine Entkopplung zwischen den Überzeugungen zu den mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Lernzielen und den Überzeugungen zu geeigneten Methoden hin. Einerseits wurde das historische Verstehen von Proband:innen wie Katharina Spär, Berit Voss, Nicole Seifert oder Hans Kleich als zentral angesehen, andererseits jedoch die Einzelarbeit nur als der Gruppenarbeit vorgeschaltete Methode verstanden. Die Proband:innen zogen nicht in Betracht, dass das Verstehen der inhaltlichen Position eines historischen Akteurs/einer historischen Akteurin, aber auch das Verstehen historischer Zusammenhänge und Phänomene, prinzipiell auch in Einzelarbeit zu erreichen wäre. Es entsteht das Bild einer generalisierten Aufwertung (sozial-)konstruktivistischer Unterrichtsmethoden, ohne dass nach bestimmten Lernzielen differenziert würde. Insbesondere bei den Proband:innen Petra Klauser, Nicole Seifert und Sarah Kross verstärkte sich der Eindruck. Sie gaben vorerst die allgemeine, gesellschaftlich anerkannte Redeweise wieder[1080], dass kooperative Sozialformen der Einzelarbeit vorzuziehen seien. Die Reflexion über die Relevanz der Einzelarbeit führte dann jedoch zu differenzierteren Bewertungen. Diese Beobachtungen deuten auf ungefestigte Überzeugungen hinsichtlich der für historisch-perspektivisches Lernen geeigneten Methoden hin, welche durch die Tatsache, dass die Einzelarbeit in Interview 2 wiederum kaum kommentiert oder negativ bewertet wurde, verstärkt wird. Zudem drückten die Proband:innen der EG II ihre Unsicherheit und ihre fehlenden Erfahrungen konkret aus, nahmen sich Zeit zum Nachdenken oder machten keine Angaben zu ungeeigneten Sozialformen (z.B. PK, SK, CS).

Die Valorisierung (sozial-)konstruktivistischer Unterrichtsmethoden ging in mehreren Fällen mit der generalisierten Ablehnung von Formaten des Klassenunterrichts wie Lehrer:innenvorträgen einher. Dies zeigte sich in der Verwendung negativ konnotierter Begrifflichkeiten wie „Frontalunterricht“. Häufig spielten dabei auch allgemeindidaktische und/oder entwicklungspsychologische Erwägungen der Proband:innen eine Rolle, wobei fachliche Erwägungen in den Hintergrund traten (z.B. KT, SG). Die Tendenz zur verallgemeinerten Ablehnung von Formaten des Klassenunterrichts bei Studierenden und vor allem angehenden Lehrkräften ist ein gut dokumentiertes Phänomen und scheint also auch im Zusammenhang mit historisch-perspektivischem Lernen zum Tragen zu kommen.[1081] Ludger Schröer hat 2015 nachgewiesen, dass die „Lehrerinnenzentrierung“ bei Referendar:innen als „normativ unerwünscht“, die „Schülerorientierung“ hingegen als „‚neue‘ Lernkultur kognitiv verankert“ ist. Diese Überzeugungen würden sich aus „den Erinnerungen an die eigene Schulzeit“, „den eigenen Lernstrategien“ und „den aktuellen Unterrichts- und Hospitationserfahrungen“ speisen.[1082] Demgegenüber nahmen erfahrenere

[1080] Völkel, Handlungsorientierung, S. 50; Grosch, Klassenunterricht, S. 463; van Norden, Was machst du für Geschichten?, S. 29.

[1081] Grosch, Klassenunterricht, S. 464; van Norden, Was machst du für Geschichten?, S. 29.

[1082] Schröer, Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen, S. 327 Schröer vermutet basierend auf den Ergebnissen seiner Studie, dass zwischen der eigenen Unterrichtspraxis und den Überzeugungen der Referendar:innen eine Diskrepanz

Lehrkräfte wie Adriane Siffers und Samuel Ries eine verteidigende Haltung gegenüber Lehrer:innenvorträgen ein und sprachen sich für die Methodenvielfalt aus, von der sie angaben, dass sie diese auch in ihrem Geschichtsunterricht praktizieren würden. Dies passt zu dem Ergebnis Weschenfelders, dass sich die „Anzahl der Dienstjahre positiv auf die Überzeugungen zu einem traditionell-direktiven Instruktionsverhalten“ auswirken.[1083] Zugleich wird anhand von Siffers Aussagen eine Vermutung von Weschenfelder bestätigt. Sie vermutete, „dass sich in der tendenziellen Zustimmung zu transmissiven Aussagen Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung, nach denen besonders schwächere Schüler/-innen von einer instruktionalen Unterstützung profitieren, niederschlagen“[1084]. Adriane Siffers, Bettina Capsar, Hans Kleich und Monika Gerbers betonten vielmehr die Themen- und Lernzielabhängigkeit der Methodenwahl, was durch das angewachsene Konzeptions- und Planungswissen zu erklären ist. Allgemeindidaktische Erwägungen zur Lerngruppenpassung spielten bei Befragten unterschiedlicher EG eine Rolle und speisten sich bei den Studierenden der EG I und II zumeist aus konkreten Unterrichtserfahrungen (KS, SG I, MG, BC, AS, GT, HS).

herrscht. Die konstruktivistischen Überzegungen der Referendar:innen bedingten nicht zwingenderweise konstruktivistische Unterrichtsplanungen. (Vgl. ders., Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen, S. 327–329)

[1083] Weschenfelder, Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften, S. 273.

[1084] Ebd., S. 282.

6.10. Medien

Ergebnis 10: Proband:innen unterschiedlicher EG waren sich einig, dass sich Ego-Dokumente, Zeitzeug:innen-Gespräche und Reden zur Förderung historisch-perspektivischer Lernprozesse eignen würden. Hinsichtlich weiterer Medien wie Darstellungen, Bildquellen und audiovisuellen Medien divergierten die Überzeugungen der Proband:innen, wobei sich teilweise EG-spezifische Tendenzen zeigten.

Die Antworten auf die Frage, welche Medien[1085] sich gut zur Förderung historisch-perspektivischen Lernens eignen würden, waren sowohl in Interview 1 als auch in Interview 2 heterogen. Ego-Dokumente wurden über alle EG hinweg am häufigsten als geeignet befunden (n=11). Auch (historische) Reden (n=5), Zeitzeug:innen-Gespräche (n=5) sowie Audioquellen (n=3) wurden als durchweg positiv bewertet. Audiovisuelle Medien, vor allem historische Filmmaterialien und Dokumentationen, bewerteten acht Personen im Hinblick auf historisch-perspektivisches Lernen positiv. Acht Befragte waren der Überzeugung, dass Darstellungen wenig sinnvoll seien, um historisch-perspektivisches Lernen zu fördern, während drei Personen diese als positiv und drei weitere abwägend beurteilten. Bildquellen wurden von vier Personen als förderlich angeführt, während jeweils eine Person abwägend und eine weitere gegen deren Einsatz argumentierte. Sechs Personen, davon drei aus EG IV, waren in Interview 1 der Auffassung, dass sich im Prinzip alle Quellen eignen würden. 10 Personen plädierten für eine ausreichende Quellendiversität, wobei sich die Diversität entweder auf die Quellengattungen oder auf inhaltliche Faktoren (z.B. Perspektivenvielfalt) bezog. In Interview 2 wurden vor allem der Info-Text (M1), die Illustration für den Einstieg (M2) und das Video (M5) hinsichtlich der Förderung historisch-perspektivischen Lernens positiv bewertet. Das Quellenmaterial M4 sahen acht Personen als geeignet an, acht weitere als bedingt geeignet und drei als nicht geeignet, um historisch-perspektivisches Lernen zu fördern. Fünf Personen äußerten sich kritisch gegenüber der Zweckdienlichkeit des Info-Textes, fünf weitere gegenüber der Illustration und sechs gegenüber dem Video.

[1085] Medien werden hier in Anlehnung an Pandel/ Schreiber verstanden als „Begriff, der alles enthält, was primäre oder sekundäre Aussagen über Geschichte beinhaltet". Insofern ist der Medienbegriff „breiter" als der Quellenbegriff. Letztere sind Medien, „die in der Vergangenheit entstanden sind und uns heute vorliegen". Unterscheidungsmerkmal ist „eine signifikante zeitliche Differenz zwischen ihrer Entstehungszeit und der gegenwärtigen Nutzung". (Mayer u.a., Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, 7f). Diese Definition wurde von Baumgärtner in seinem Überblickswerk „Wegweiser Geschichtsdidaktik" erweitert, wodurch sein Medienverständnis um Unterrichtsmedien wie den „Lehrervortrag" oder das „Unterrichtsgespräch" ergänzt wurde. Diese werden in der vorliegenden Studie jedoch zu den Unterrichtsmethoden gezählt. (Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, S. 115–121)

6.10.1. Ego-Dokumente

Die Ego-Dokumente stachen mit 11 Befürworter:innen und keiner Gegenstimme besonders heraus. Hierbei zeigten sich Unterschiede zwischen den EG. Nur eine Person der EG I nannte Ego-Dokumente, während fünf Befragte der EG II, zwei der EG III und drei der EG IV auf Ego-Dokumente rekurrierten. Sarah Kross und Gabriel Talla argumentierten, dass Ego-Dokumente „das Innere" und die Meinungen von Akteur:innen preisgeben würden:

> „[5 Sek. Pause] Sagt man nicht Ego-Dokumente oder so? Also einfach natürlich, wo- weiß ich nicht- Zeugnisse, die sind immer von einer Person geschrieben, aber... ich glaube, es ist ja... Also weiß ich nicht. Ich habe vorhin- vorhin genannt, wenn Zeitzeugen oder so Interviews noch sind oder Tagebücher oder... also da, wo schon das Innere- da wo schon irgendwie genau das Innere- die inneren Gedanken irgendwie dargestellt werden. Aber auch bei- ja- weiß ich nicht, bei Gedichten oder auch bei Erzählungen. Aber man sieht es ja auch- ja- ich glaube, das ist ja schon wieder viel zu einseitig es gibt ja noch viel, viel mehr an Quellen, weiß nicht, Reden. Ich glaube eigentlich- eigentlich jedes- jedes Erzeugnis. Aber du sagst ja, wo es besonders ist, ja, also schon da wo- wo man dazu- wo die Meinung, irgendwie zum Vorschein kommt, würde ich sagen. Als wenn... ja so ein bisschen." (SK, II/1, 47.43)

> „[…] Was Materialien angeht, ist es natürlich so, dass... dass natürlich biographische oder autobiographische Sachen schon allein deswegen den Zugang eher legen, weil sie ja eben aus einer Perspektive von einer Person heraus geschrieben sind. […]" (GT, IV/1, 38.11)

Sowohl für Kross als auch Talla war die Qualität des Mediums entscheidend. Wenn Letzteres Auskunft geben würde über das Innenleben der historischen Akteur:innen, deren Werte, Gefühle und Wahrnehmungen, wären diese besonders geeignet. Zugleich war Kross auch der Auffassung, dass durchaus verschiedene Medien genutzt werden könnten, um historisch-perspektivisches Lernen anzuregen. Bernadette Linder und Peter Siebert stimmten Talla und Kross zu, problematisierten jedoch die Subjektivität und Perspektivität von Ego-Dokumenten und plädierten für einen kritischen Umgang:

> „[…] Ja und halt so Ego-Dokumente, da muss man natürlich dann auch immer gucken, ja- da muss man natürlich hinterfragen, aus welcher Perspektive es geschrieben wurde und auch in welchem zeitlichen Abstand." (BL, II/1, 25.03)

> „Also gut klar Quellen- Quellen würde ich- sehr subjektiv geprägte Quellen können da schon sehr gewinnbringend sein, also seien das Tagebucheinträge, Reiseberichte. Ja. Oder Brief- Briefe irgendwelche solchen sehr subjektiv geprägten Quellen. Wobei dann ist es wieder- wiederum bedarf es einer sehr genauen Quellenkritik. Also ich glaube, das ist schon mal wichtig. […]" (PS, III/1, 33.04)

Die Frage nach der Relevanz von Ego-Dokumenten für historisch-perspektivisches Lernen ließ sich durch die in Interview 2 vorgenommenen Bewertungen der Materialien M4 zur Vorbereitung der Rollenübernahme während der Fishbowl-Diskussion nuancieren. Bei dem Quellenmaterial M4 handelte es sich einerseits um einen Brief des britischen Missionssekretärs Edward Bean Underhill (1813-1901) an das Colonial Office in London. In diesem berichtete der Brite von den schlechten Lebensverhältnissen der Schwarzen Bevölkerung auf Jamaika 1865 kurz vor dem Ausbruch des Morant-Bay-Aufstandes. Diese Quelle sollte dazu dienen, die Perspektive der Fürsprecher:innen Paul Bogles zu rekonstruieren, um so-

mit in der simulierten Podiumsdiskussion das Vorgehen des britischen Gouvernements gegen die rebellierende Bevölkerung auf Jamaika zu verurteilen. Andererseits gab es einen Dankesbrief der weißen jamaikanischen Bevölkerung an den Gouverneur Edward John Eyre, der von mehreren Personen unterschrieben wurde und kurz nach dem Morant-Bay-Aufstand und dessen gewaltvoller Niederschlagung entstand. In diesem dankten die Unterzeichnenden dem Gouverneur für sein rigoroses Vorgehen gegen die Rebellierenden. Diese Quelle sollte dazu dienen, die Perspektive der Fürsprecher:innen Edward John Eyres in der Podiumsdiskussion zu unterfüttern.

Ein Teil der Gruppe empfand die Quellenauswahl in M4 als gut (z.B. PK, II/2, 37.29; NS, II/2, 0.05; SC, III/2, 24.19). Berit Voss erklärte, dass die „Quellen mit Verteidiger und Ankläger […] nochmal so einen persönlicheren Einblick" geben würden. Anders als der Info-Text, den Voss als „zusammengefasste[n] Text" verstand, waren die Quellen in ihren Augen „wirklich etwas, das jemand geschrieben hat" (BV, I/2, 27.18). Darüber hinaus hob Voss wie weitere Befragte die grundlegende Konstruktion der biperspektivischen Gegenüberstellung der zwei Positionen positiv hervor:

> „Also es sind ja auch wieder so zwei ganz unterschiedliche Quellen, […] wo man einfach super sieht, wie das dann auch von den anderen Anwohnern oder Beteiligten wahrgenommen wurde und was die dazu sagen. Also es ist auch wieder auf dieser Perspektivübernahme sehr gelungen, dass man da dann vielleicht wieder sieht, Okay, die Bevölkerung hat damals nicht wie heute alle, die darüber lernen, gedacht, Okay, er ist ein Held, es ist richtig, was er gemacht hat, sondern es wurde eben komplett unterschiedlich wahrgenommen." (BV, I/2, 17.55)

Mehrere Befragte bemängelten die Materialauswahl. Camilla Simons und Monika Gerbers kritisierten angesichts der geplanten Perspektivübernahme, dass die Perspektive von Paul Bogle bzw. der Jamaikaner:innen nicht ausreichend deutlich werden würde:

> „[…] Da [in der Erarbeitungsphase 2] finde ich jetzt also die Quelle, die sozusagen für Paul Bogle spricht, ist ja von einem... ich gehe nochmal kurz dahin. [5 Sek. Pause] Genau einem... ist er hier- einem britischen Miss- Missionssekretär. Genau. Und... und dieser berichtet dann ja über die Zustände dort. Ich hatte halt überlegt, ob es vielleicht gut wäre, wenn man da vielleicht auch nochmal irgendwie eine- eine Quelle hätte, eines- wirklich einer- einer Person aus der jamaikanischen Bevölkerung, vielleicht irgendwie eines Bauern oder jemanden, der auch mit bei diesem Aufstand dabei war, der überlebt hat und nicht jetzt diese Perspektive dann doch aus britischer Sicht. Weil es ja eben ein britischer Missionssekretär ist. Das ist mir dazu eingefallen direkt als ich das gesehen habe. […]" (CS, II/2, 0.06)

> „[…] mir ist aufgefallen, dass tatsächlich die Quellen, die vorliegen, eine sehr weiße Perspektive sind. Also das heißt, es ist so ein bisschen die Frage, welche- aus welcher Perspektive wir hier diese Geschichte angucken und dann eben auch diese Frage beantworten, Held oder Rebell, weil die Quellen, die wir haben- natürlich ist der Underhill Fürsprecher, also eben Verteidiger, aber eben weiß. Das ist so ein bisschen das, worüber man stolpert. […] Also eigentlich bleiben wir in einer weißen Perspektive auf Geschichte von BIPOCs[1086]. Was jetzt nicht unbedingt so perspektivisches Lernen ist, da wir uns in der Regel immer noch in sehr weißen Klassen befinden. Also natürlich haben wir immer mehr Schülerinnen mit Flüchtlingshintergrund. Aber grundsätzlich gehen wir ja immer noch von weißen Schülerin-

[1086] BIPOC ist ein Akronym für „Black, Indigienous, and People of Color" und ist ein angelsächsischer Begriff für Personen und Gruppen, die Rassismus ausgesetzt sind.

> nen aus eigentlich und deswegen ist so ein bisschen die Frage, ob da tatsächlich ein Mehrwert dann ist bei diesem Perspektivenlernen. Oder ob wir nicht tatsächlich damit so ein bisschen unterbewusst so Strukturen reproduzieren, also diesen doch sehr kolonialistischen Blick auf Geschichte außerhalb Europas oder so. Da habe ich ein bisschen mich gefragt, ob die Schülerinnen und Schüler da tatsächlich rauskommen. Also ob irgendjemand sagt, der ist tatsächlich ein Held für BIPOCs oder ob man nicht dann in dieser Rebellen-Schiene bleibt, weil man das so kennt. Das ist so- das- also letzten Endes wird diese Person von Bogle […] doch sehr reduziert wieder. Und das- genau- so ein bisschen das Problem, dass hier glaube ich der Grundgedanke da ist, Perspektiven zu wechseln, Perspektiven zu lernen. Die Quellen aber da so ein bisschen in der gleichen Struktur bleiben […]. […]" (MG, III/2, 0.12)

Beide Proband:innen kritisierten die Rekonstruktion der Perspektive Paul Bogles bzw. der Jamaikaner:innen afrikanischer Abstammung durch die Quelle eines weißen Missionssekretärs. Simons schlug vor, dass die Hinzunahme einer Perspektive sinnvoll wäre, die eine größere Nähe zu den Ereignissen rund um den Morant-Bay-Aufstand aufweisen würde. Gerbers wiederum nahm an, dass das Verstehen der jamaikanischen Sicht auf den Morant-Bay-Aufstand und ausgewogene, historische Urteile unmöglich wären. Auch Peter Siebert ging es darum, dass bestenfalls Quellen von den betroffenen Personen selbst verwendet werden sollten, wobei er die Quellenarmut mit Blick auf einige historische Perspektiven reflektierte:

> „[…] Ja, und die- das Quellenmaterial da, wie gesagt, weiß ich jetzt nicht, ob es Quellen gibt der beiden selbst, ob es von diesem Bogle und diesem Eyre, wenn es da welche gäbe, dann hätte ich die genommen […]. […]" (PS, III/2, 21.51)

Demgegenüber waren mehrere Befragte der Auffassung, dass die Perspektive von Edward John Eyre nicht ausreichend deutlich werden würde, da durch den Dankesbrief (Quelle M4 B) zu wenig Argumente geliefert werden würden, um die Perspektive des Gouverneurs sinnvoll zu rekonstruieren:

> „Die Erarbeitungsphase 2 ist gut aufgezogen. Aber auch da denke ich, dass die Perspektiven nicht gleichermaßen deutlich werden, was unter anderem daran liegt, dass- dass die Quelle, die vorgesehen ist für die Perspektive von diesem Mr. Eyre, auch die ist- so ist in der Motivation so ein bisschen einseitig. Da geht es ja nur darum, hier werde- wird meine Familie beschützt. Ich könnte mir vorstellen- weil es ist mir aufgefallen, dass Eyre auch wirklich prominente Fürsprecher hatte. Und Charles Dickens ist jetzt wirklich keiner, der menschenfeindlich wäre oder so. Und wenn der sich hinstellt und den [Edward John Eyre] unterstützt, dann gibt es da vermutlich noch ein bisschen differenziertere Argumente als die, die man in dieser einen Quelle hat. […]" (BC, IV/2, 0.09)

> „[…] In der Quelle B, wo es um die Motive des Gouverneurs gehen soll, kommt der Gouverneur ja gar nicht selbst zur Sprache, sondern es ist ja nur eine Dankadresse von weißen Menschen an den Gouverneur aus der die Argumente, Motive des Gouverneurs, selbst gar nicht hervorgehen. Also hier war wohl so beabsichtigt die beiden Seiten argumentativ aufeinanderprallen zu lassen. Aber das ist mit den beiden Quellen so eigentlich gar nicht möglich mö- mö- möglich. […]" (SR, IV/2, 0.04)

Während Bettina Caspar sich eine Quelle mit „differenziertere[n] Argumente[n]" wünschte, war Samuel Ries der Auffassung, dass die „Motive" des Gouverneurs nicht deutlich werden würden, da der Gouverneur selbst nicht zu Wort kommen würde. Auf der anderen Seite lobte er die Quelle M5 A, die zur Rekonstruktion der Perspektive Paul Bogles dienen sollte (SR, IV/2, 0.04). Dem stimmten weitere Befragte der EG I, III und IV zu (SG, I/2, 37.16; HL, III/2, 0.02; VK, IV/2, 0.03).

6.10.2. Zeitzeug:innen

Fünf Befragte, darunter Berit Voss und Camilla Simons, verstanden (videographierte) Zeitzeug:innen-Interviews als sinnvolles Medium, um historisch-perspektivische Lernprozesse anzuregen:

> „Ja, ich denke mal, wir haben ab und zu auch einen Film geschaut in Geschichte, wie man das ja so macht. Und ich finde, es hat schon auch geholfen, weil da gibt's ja gerade dann auch oft so Zeitzeugen-Interviews oder so, wo Leute berichten, wie es damals für sie war und das hilft einem auch nochmal enorm, um dann, wenn man dann die Emotionen von diesen Personen direkt mitkriegt, um dann selbst zu verstehen, Okay, das war wirklich krass damals so, so hätte ich mir das gar nicht vorgestellt oder so. […]“ (BV, I/1, 23.53)

> „Also z.B. das Einladen von Zeitzeugen oder Zeitzeuginnen in den Geschichtsunterricht... Genau, genau also sozusagen die Arbeit mit Zeitzeug:innen im Geschichtsunterricht. Ansonsten auch... ja... autobiographische Texte oder Selbstzeugnisse... Mhh... […] Es gibt ja auch z.B. wenn man jetzt keine Zeitzeug:innen in den Unterricht einladen kann, gibt es da ja auch ganz viel Archivmaterial also Audiodateien und Videos. Genau. Oder aber man führt selber ein Interview durch, also ein Zeitzeugen-Gespräch. Ja.“ (CS, II/1, 28.54)

Voss leitete ausgehend von ihrer Reflexion über den Einsatz von Filmen zur Relevanz von videographierten Zeitzeug:innen-Interviews über. Dabei zeigte sie sich unkritisch gegenüber der Methode der O*ral History*, indem sie die Gattungsspezifika von Zeitzeug:innen-Narrationen und potenzielle, retrospektive Verzerrungen nicht berücksichtigte. Sie zeigte die Vorstellung, dass ausgehend von den Erzählungen der Zeitzeug:innen, unmittelbar auf die Vergangenheit geschlossen werden könnte („Ok, das war wirklich krass damals so, so hätte ich mir das gar nicht vorgestellt“). Simons begründete die Eignung der Auseinandersetzung mit Zeitzeug:innen für historisch-perspektivisches Lernen nicht weiter, adressierte aber unterrichtspraktische Herausforderungen und nannte den Rückgriff auf Video- und Audioaufnahmen als sinnvolle Alternative.

6.10.3. Darstellungen

Neun Befragte sahen den Einsatz von Darstellungen zur Schulung historisch-perspektivischer Lernprozesse kritisch. Dieser Auffassung waren vor allem Proband:innen der EG I (n=4) und II (n=3), während in den EG III und IV jeweils zwei bzw. eine Person Darstellungen als zweckdienlich erachteten. Die Proband:innen Simon Liefers, Berit Voss und Peter Siebert der EG I und III gehörten zu den Kritiker:innen:

> „[…] dann gibt es ja in den Büchern auch immer diesen einen Lesetext, wo dann halt alles so geschrieben steht, das ist so und so abgelaufen. Dass man halt dadurch, dass man sich dann nur so berieseln lässt mit den Infos, dass es dadurch oft nur eine Perspektive irgendwie gibt. […]“ (SL, I/1, 7.49)

> „[…] ich meine, Schulbücher haben natürlich auch Bilder abgebildet oder irgendwelche Bilder von Texten, von Originaltexten oder so abgebildet, aber so an sich dieses stumpfe einfach nur Lesen, Okay, wenn der Ablauf des Ersten Weltkriegs beschrieben wird oder so. Und wenn man das dann einfach nur so liest ein chronologischer Ablauf, in einem Buch oder so, dann finde ich- weiß ich nicht- da bleibt eigentlich nichts hängen. Das liest man sich durch

> und danach hat man wahrscheinlich schon wieder 90 Prozent vergessen, was da drinstand, weil es so unpersönlich irgendwie ist.“ (BV, I/1, 27.09)
>
> „[…] ich sag jetzt mal ja reine Sachtexte, Verfassertexte, wirklich die nur informieren also diese klassischen Verfassertexte im Schulbuch bspw., die eher weniger. Vielleicht auch Fachaufsätze, ja oder generell grundsätzlich ja, ich würde schon sagen Informations-, Darstellungstexte eher weniger. Es sei denn, man will wirklich auf die Perspektivengebundenheit des Autors hinaus und das wäre dann die einzige Ausnahme. Dann sind wir aber auch eher schon wieder dann in der- in der Gegenwart also wie- wie deutet man- wie deutet diese Person gerade Vergangenheit, also ich glaube, Darstellungstexte würden sich weniger anbieten.“ (PS, III/1, 34.40)

Liefers und Voss waren der Auffassung, dass Darstellungstexte einen Leseprozess bedingen würden, der wenig Aktivität von den Lernenden einfordern würde („berieseln“; „stumpfe einfach nur Lesen“). Liefers störte sich darüber hinaus an der Monoperspektivität von Darstellungstexten. Ähnlich sah dies Sina Geuer, die Verfassertexten „vorgefertigte Meinungen“ attestierte, weshalb die Schüler:innen keine Eigenarbeit mehr leisten müssten (SG, I/1, 34.31). Voss hingegen monierte das „Unpersönliche“ und die fehlende Nachhaltigkeit der Lernprozesse. Auch Petra Klauser problematisierte die Abstraktheit von Verfassertexten, während Primärquellen konkreter wären (PK, II/1, 44.15). Siebert wiederum sah in der Tatsache, dass Verfassertexte nur „informieren“ sollten, ein Hindernis für deren Einsatz bei historisch-perspektivischem Lernen. Eine Ausnahme wäre gegeben, wenn die Perspektivität des Autors/ der Autorin des Verfasser:innentextes hinterfragt werden sollte.

Positiv bewerteten den Einsatz von Darstellungstexten bspw. Monika Gerbers und Adriane Siffers:

> „Also um so einen historisch-perspektivisches Lernen zu ja anzuregen, sag ich mal, kann man jetzt tatsächlich mit super vielen Quellen arbeiten. Also ich habe da auch schon viel herumprobiert und es eignet sich sowohl mit Darstellungstexten zu arbeiten, aus denen die Schüler dann wirklich einen Dialog entwickeln müssen. Man kann aber auch tatsächlich sich eine Beispielquelle angucken und daraus dann was ableiten lassen. […] Also an Materialien, was wir da nutzen können und was wir umsetzen lassen können, finde ich, kann man die volle Bandbreite einmal ausschöpfen.“ (MG, III/1, 31.22)
>
> „Besonders gut... zeitgenössische Quellen. Und Bilder, Grafiken, Flugblätter. Aber ein guter Verfassertext aus dem Schulbuch kann durchaus deutlich machen, dass Ereignisse- welche Probleme Ereignisse in der Vergangenheit aufgeworfen haben, vor welchem Hintergrund sie getroffen wurden, mit welchen Zielen sie getroffen wurden und welche Folgen es hatte, denen- nach denen man beurteilen kann, dass es vielleicht doch keine so gute Idee war.“ (AS, IV/1, 21.43)

Während Gerbers und Siffers sich einig waren, dass prinzipiell alle Materialien für historisch-perspektivische Lernprozesse infrage kämen (darunter auch Darstellungstexte), zeigten sich Unterschiede in den Begründungen. Gerbers erklärte, dass sie Darstellungstexte einsetzen würde, um Schüler:innen zu einem kreativ-produktiven Umgang anzuregen, indem diese Dialoge daraus entwickeln sollten. Siffers sah die Möglichkeit des historischen Verstehens und Beurteilung historischer Sachverhalte durch die Lektüre von Darstellungstexten gegeben.

Abwägend in der Bewertung zeigte sich Hubertus Lapp, der wie Bettina Caspar und Henrike Sauer Darstellungen für die Kontextualisierung als notwendig ansah. Für Lapp ergaben sich bei einer ausführlichen

Kontextualisierung durch Verfasser:innentexte jedoch potenzielle Abstriche mit Blick auf die „Kreativität“ der Schüler:innen:

> „[…] ich meine, es sind dann keine Quellen, sondern Darstellungstexte sind- hängt davon ab, manchmal ist es hilfreich, um einen groben Überblick zu bekommen und- aber schränkt vielleicht manchmal die Schüler auch schon mehr ein, als wenn man- oder schränkt die Kreativität stärker ein, wenn man einen größeren Rahmen vielleicht vorgibt. Hängt aber immer davon ab, was für einen Text man herausgibt oder welcher im Buch steht.“ (HL, III/1, 31.10)

Dass die Mehrheit der Befragten diese Auffassung teilte und Verfasser:innentexte nicht von Grund auf kritisch betrachteten, zeigte die Bewertung des in der UE angebotenen Info-Textes M1. Hierbei handelte es sich um eine Darstellung, die den Schüler:innen in der vorbereitenden Hausaufgabe als Hintergrundinformation zu den historischen Vorgängen um Paul Bogle und den Morant-Bay-Aufstand dienen sollte. Zwölf Befragte hoben die Erfüllung dieser Aufgabe positiv hervor, wobei insbesondere die Überzeugungen der Studierenden der EG I und II große Schnittmengen aufwiesen. Das Material M1 wurde als „informativ“ und ausreichend umfangreich beschrieben, um den historischen Sachverhalt zu erschließen und die Perspektiven in der EA 2 vertreten zu können. Vielfach wurden der Umfang und weitere formale Aspekte positiv angemerkt:

> „BV: Also den [den Info-Text]- […] finde ich eigentlich perfekt so als Einstiegstext, weil man kriegt die wichtigsten Informationen. Man weiß, worum es geht. Es ist ja- mehr oder weniger beschreibt es ja, wer die Person war, um die es geht und wie es zu diesen- was in der Zeit- also zu der Zeit gerade passierte und wie es zu dem Aufstand kam. Und es gibt einfach so einen super ersten- erst mal so einen ersten Gesamteindruck halt, Okay, worum geht es? Was sind die wichtigsten Sachen, über die wir uns- mit denen wir uns beschäftigt werden- beschäftigen werden? Und ja, ich denke einfach, dass man eigentlich alles Wichtige in dem Text hat tatsächlich, auch wenn es jetzt gerade gar nicht so ein langer Text ist. Aber ich habe jetzt den als erstes gelesen, als ich mir das Material angeschaut habe, und auch komplett und mir dann die anderen Sachen eher so angeschaut. Und dadurch habe ich ja eigentlich schon relativ alles verstanden, worum es dann in der- in den darauffolgenden Diskussionen gehen wird. Also ich finde es als Einstiegstext sehr gut.“ (BV, I/2, 22.47)

> „[…] Ich finde auch diese vorbereitende Hausaufgabe ist auf jeden Fall- finde ich sehr informativ, ist aber auch nicht zu lang […]. Und es ist auch einfach wirklich ein sehr informativer Text, der sehr gut auf den- auf die kommende Diskussion und so vorbereitet. […]“ (NS, II/2, 0.05)

> „VK: Den Info-Text- ach so ja die die Hausaufgabe. Ja, ja, ja, die ist- das ist, wie soll ich sagen, jetzt so objektiv wie möglich, soweit ich das jetzt beurteilen kann. Also da scheint- der ist neutral, also ich nehme den als neutral wahr. […] wenn das jetzt ein- also wenn- wenn wir jetzt mal- mal so aus Historiker-Sicht draufgucken, wenn das- also der Text wurde von diesem- diesen Leuten vom Cargo Movement geschrieben?
> I: Ja.
> VK: Und da da jetzt keine sonstige Quellenangabe ist, könnte man eigentlich die eckigen Klammern weglassen. Also wenn das eh- also jetzt mal so ganz- jetzt so aus Mainzer Sicht, also wie man zitiert. Also wenn das- verstehen Sie was ich meine? Also wenn der Text eh gebastelt ist, ja. […]“ (VK, IV/2, 13.00)

Berit Voss, Nicole Seifert und weitere Befragte hoben insbesondere den hinlänglichen Informationsgehalt positiv hervor (z.B. BL, II/2, 9.20; SC, III/2, 19.28). Valerian Krieger betonte vorerst, dass er den Info-

Text als neutral wahrnehmen würde und kommentierte dann vor allem formale Aspekte wie die Auslassungszeichen.

Demgegenüber sahen fünf Befragte den Info-Text kritisch und vier Personen waren geteilter Meinung. Die Personen, die sich gegen die Zweckdienlichkeit des Info-Textes aussprachen, stellten, anders als Krieger, primär dessen Neutralität infrage und identifizierten Wertungen, die eine Offenheit gegenüber beiden in der UE thematisierten Perspektiven (Edward John Eyre und Paul Bogle) verhindern würden (z.B. PK, II/2, 35.49; HL, III/2, 21.41):

> „[…] Also ich habe mir dann direkt, muss ich sagen, direkt sind mir Sätze [in dem Info-Text] aufgefallen, wo sich bei mir etwas geregt hat und am Anfang habe ich ehrlich gesagt schon wieder vergessen gehabt, dass das Überthema der historischen Perspektivübernahme ist. Und dann sind mir gleich zwei- zwei Sachen aufgefallen, wo- oder drei, mehrere, wo- wo bei mir sich etwas gesträubt hat, weil der sehr bewertend war dieser Text und- und einfach so eine Bewertung vorgegeben wurde, ohne dass es aus Quellen spricht. Was ich- sehr, sehr schwierig war, also genau. Also bei mir das erste Mal war das bei diesem ‚Dieses fühlte sich wie ein Fortschritt an'. Weil genau- wer- für wen und woher- woher stammt- woher stammt das? Also das hat mir- oder auch ja also ‚Und die Menge schlug verärgert über diese Situation mit Stöcken und Steinen zurück' oder ‚sie empört dies', ‚der friedliche Protest wurde zu einer Rebellion'. Oder ‚es war ein wahlloses Töten'. Also das ist schon eine sehr vorgegebene Bewertung und auch Emotionen, die da vorgegeben werden, was ich einfach- was ich dann schwierig finde, zum einen, dass es direkt am Anfang so gegeben wird. Zum anderen, dass dann eben die Schülerinnen und Schüler eigentlich nicht den Kontext hatten, aus was für einer Organisation das ist. Und ich hätte das- ich- ich finde es- ich finde solche- solche Aspekte zu sagen zwar nicht... nicht schlimm per se, wenn sie nicht- aber nicht zu Quellen zugeordnet werden und dann einfacher- einfacher ersichtlich sind für Schülerinnen und Schüler. So war das... ja, so war- bin ich da ein bisschen kritisch eingestellt gegenüber. […]" (SK, II/2, 0.00)

> „[…] Ich finde, dass der- wenn jetzt ein Ziel sein soll, dass man diesen- dass man sich den Perspektiven stellt, sowohl quasi von beiden Seiten in der historischen Situation, also in der historischen Perspektive jetzt nicht aus der gegenwärtigen Perspektive, dann finde ich fast, dass es schon sehr stark durch die vorbereitende Hausaufgabe letztendlich gelenkt ist. Ich glaube, danach sind alle Schüler- haben ihre Position schon festgelegt eigentlich, ja, dann wissen sie, auf welcher Seite sie gerne stehen würden und auf welcher nicht. […]" (GT, IV/2, 0.09)

Sarah Kross und Gabriel Talla sahen den Einsatz des Info-Textes zu Beginn der UE kritisch, da dieser durch die positive Wertung des Morant-Bay-Aufstandes sowie des Akteurs Paul Bogle eine Unvoreingenommenheit gegenüber der Perspektive von Edward John Eyre unmöglich machen würde. Kross fehlte die quellenkritische Einordnung des Darstellungstextes sowie Hintergrundinformationen zum Verfasserteam des Cargo Movements. Trotz dieser in ihren Augen mit Blick auf die Perspektivität wenig zielführenden Materialauswahl, bewerteten Talla und Kross die UE insgesamt relativ gut (zwischen „gut" und „befriedigend"). Demgegenüber war Samuel Ries kritischer. Er nannte die Materialauswahl „zu unausgewogen" bzw. „manipulativ", da die Gruppe des Cargo Movements „ganz dezidiert die Sichtweise der [Schwarzen] Bevölkerung vermitteln" wollen würde, „also interessensgeleitet" sei (SR, IV/2, 0.04). Konsequenterweise benotete er die UE insgesamt mit einer vier („ausreichend") (SR, IV/2, 3.37).

Zur gleichen Benotung aus gänzlich unterschiedlichen Gründen kam Monika Gerbers. Sie sah auch eine Unausgewogenheit mit Blick auf die Darstellung der jeweiligen Perspektiven, jedoch zu Ungunsten Paul Bogles:

> „MG: Den [den Info-Text] habe ich mir gründlich durchgelesen. Ich fand den eigentlich gar nicht schlecht, muss ich sagen. Also weil der ist ja sprachlich auch erst einmal einfach gehalten. Das finde ich ehrlich gesagt gut, wenn sich Schüler:innen in ein Thema einarbeiten so. Also das fand ich gut. Er gibt ja auch sehr viele Informationen und am Anfang finde ich ist er auch tatsächlich sehr neutral geschrieben, also einfach sozusagen Aufzählung von Fakten zu seinem Leben. Das was ich wichtig finde, wenn danach eine Diskussion entsteht. Aber so am Ende sind halt so ein paar Begriffe, die dann so eine leichte Wertung enthalten. Da steht ja, ‚hatte sich in eine Rebellion verwandelt'. Das enthält auf so vielen Ebenen halt so eine Wertung. Also einmal beantwortet es schon fast die Leitfrage Held oder Rebell? Naja, der Text sagt ja, Rebellion so, dann ist er wohl ein Rebell. Und verwandelt ist halt auch so… naja, das hat ja nicht jemand irgendwie Abrakadabra gesagt, sondern das hat sich entwickelt oder so. Das ist ja auch schon so dieses, Huch, wie kam das denn gefühlt? Und das passt, finde ich da zu dieser Entwicklung, die ja da stattgefunden hat, nicht so richtig. Also der Text verkauft so ganz unterschwellig so ein paar Wertungen. Aber das ist eher so am Ende, also am Anfang finde ich den gar nicht so schlecht, nur so das Ende ist schon sehr- greift ein bisschen vor tatsächlich finde ich.
> I: Und welche Wertung siehst du konkret? Also würdest du sagen, genau, also den Aufstand als Rebellion, quasi die Wertung. Und Bogle gegenüber siehst du da auch eine Wertung? Oder was insgesamt den Konflikt zwischen den beiden angeht?
> MG: Da wäre es jetzt- müsste ich jetzt vielleicht nochmal sehr, sehr genau lesen, weil die Wertungen sind wirklich sehr unterschwellig. So, aber es ist so- ich würde jetzt nicht sagen, dass da irgendjemand direkt verurteilt wird, aber es wird von sehr vielen Leuten die Schuld abgesprochen. Also dieses- wenn man da tatsächlich Leute, die friedlich demonstrieren, angreift und erschießt, dann verwandelt sich halt so was nicht einfach. Also dann- dann hat man das ja auch irgendwie begünstigt, dass die sich wehren und sowas. Also ich finde da wird so ein bisschen, naja, da wird so ganz viel so als Zufall dargestellt und das finde ich ist ja schon wieder eine Verfälschung von Geschichte. Die ja einfach Leute aus ihrer Verantwortung holt so ein bisschen." (MG, III/2, 14.54)

Vorerst lobte Gerbers das Material M1 für dessen Informationsgehalt und Umfang. Ganz anders als die bereits zitierten Befragten, die den Info-Text aufgrund seiner Wertungen zu Gunsten Paul Bogles und seiner Anhänger:innen kritisierten, sah die Probandin diese zu Ungunsten des Akteurs Bogle ausfallen. Sie nannte diese Wertungen zwar „unterschwellig", diese würden jedoch eine „Verfälschung von Geschichte" bedingen.

6.10.4. Audiovisuelle, auditive und visuelle Medien

10 Personen sprachen in Interview 1 über den Einsatz von audiovisuellen Medien, drei über auditive Quellen und fünf über Bildquellen. Diese wurden mit wenigen Ausnahmen als förderlich für (historisch-perspektivisches) Lernen eingestuft. Wie im Kapitel zu der Rolle der Vorstellungskraft im Prozess historisch-perspektivischen Lernens sprachen sich insbesondere die Studierenden der EG I für den Einsatz von auditiven und audiovisuellen Medien aus (n=4):

> „Also erstmal muss man ja die Person gut kennen und ein Gefühl dafür haben, was diese Person in ihrer Position ausmacht und wofür sie steht, wofür sie nicht steht, was sie verurteilt, was sie mag, wie auch immer. Und von daher braucht man da erst einmal Material, mit dem man arbeiten kann und es hilft, finde ich auch immer, wenn man sich das nochmal visuell vorstellen kann. Also z.B., wenn man sich was zeitgenössische- genössisches anschaut und man soll sich in jemanden aus der Weimarer Republik z.B. hineinversetzen, dann hilft das finde ich ungemein, wenn man da ein bisschen Videomaterial dazu hat, damit man die Person auch mal sieht. Oder wenn es jetzt z.B. eine Person sein soll, wo es von länger her ist, dann wenigstens eine Bildquelle, die man dann noch hat, also verschiedene- verschiedene Quellen einfach benutzen. Also Bildquellen und Textquellen miteinander kombinieren." (KT, I/1, 6.58)

> „Ja, Tondokumente finde ich glaube ich auch sehr hilfreich. Weil also Film ist natürlich auch- da wird nur dargestellt natürlich, was damals passiert ist, aber wenn man so Originalaufnahmen hat, dann ist es glaube ich- dann gibt das nochmal ein ganz anderes Bild." (BV, I/1, 26.22)

> „[…] Also ich persönlich bin auch echt ein großer Fan von Dokus in Geschichte. Hört sich jetzt erst mal blöd an irgendwo. Aber ich finde es gibt inzwischen so viele tolle Dokus, die mir auch in der Schule einfach wahnsinnig beim Lernen geholfen haben. Und da war ich immer ein Fan mir erstmal so eine Doku anzuschauen, wo es um die Zeit, sagen wir jetzt mal das Mittelalter oder so, allgemein geht, dass man sich erstmal so vorstellen kann, Okay, wie sah das damals überhaupt aus? Und dann um irgendwelche Einzelpersonen- da gibt ja- also ich mein das ist natürlich schwierig, wenn man jetzt auf unbekanntere Persönlichkeiten eingehen möchte. Weil da gibt's einfach nicht diese Einzel-Dokus, sage ich jetzt mal, über einen Bauer oder sowas. Aber wenn man sich halt über die großen Leute erst mal klar werden möchte und das auch einfach ja sehen möchte, wie die gelebt haben, dann finde ich auch Dokus gut, einfach weil es bildlicher ist, weil man sich das dann auch leichter vorstellen kann, wenn man sieht, Ah ok, der hat so und so gelebt. […]" (KS, I/1, 27.36)

Wie bereits im Unterkapitel zur Vorstellungskraft gezeigt, waren Berit Voss und Karl Tecker der Überzeugung, dass Bildquellen, auditive und audiovisuelle Medien vor allem helfen würden, sich ein besseres Bild von der Vergangenheit zu machen. Sie waren der Auffassung, dass ausgehend von Bild- oder Bewegtbildquellen auf die „wahre" Vergangenheit geschlossen werden könnte. Tecker war vor allem die Kombination aus Text- und Bildquellen wichtig. Zeitungsartikel schloss Tecker demgegenüber als „nicht unbedingt gewinnbringend" aus, weil diese „immer irgendwo eine Position einnehmen" (KT, I/1, 8.18). Katharina Spär, die sich vor allem auf Dokumentationen bezog, zeigte ähnliche Überzeugungen. Auch sie war der Auffassung, dass diese helfen würden, Vorstellungen über die Vergangenheit zu gewinnen, denn diese würden authentische Abbilder bieten. Sie fügte einschränkend hinzu, dass in Dokumentationen vor allem große, historische Persönlichkeiten thematisiert werden würden, weshalb historisch-perspektivisches Lernen mithilfe von Dokus zu weniger bekannten historischen Akteur:innen schwierig sein könnte.

Gabriel Talla unterschied zwischen originalen Videoaufnahmen und Spielfilmen und empfand beide als hilfreich:

> „[…] Ja, ich denke inzwischen gibts auch noch andere Sachen, die man natürlich gut nutzen kann, Filmmaterialien und so weiter. Muss man natürlich auch wieder kritisch hinterfragen. Aber wenn man jetzt z.B. schaut, was ich gerne mache Volksaufstand von 1953 also beide sind sowohl aus westlicher Sicht wie auch aus östlicher Sicht gibt es Nachrichten-Abschnitte,

> ein paar Minuten lang, die gibt es frei verfügbar. Und wenn man den einen zeigt- meistens fange ich mit dem aus Sicht der DDR an und dann ist für die klar, das hier ist Propaganda. Hier wird alles so dargestellt, wie die DDR-Führung das will. Und dann zeige ich ihnen die westlichen Nachrichten und sie stellen fest, die sind genau so. Dann ist da natürlich auch ein Perspektivwechsel möglich an einem Material, was ihnen natürlich auch sehr nahe liegt und was- was ihnen aber auch mal zeigt, Nachrichten haben auch eine Perspektive und können- auch die kann man hinterfragen. Also solche Sachen, ja. Oder natürlich ‚Das Leben der Anderen', um jetzt mal ein anderes Video zu zeigen, was aber eigentlich natürlich ein Spielfilm ist. Aber aufgrund der gut gelungenen- ja da gibt es viele Beispiele. ‚Spielzeugland', der Kurzfilm von Freydank ist auch ein gutes Beispiel, um so ein bisschen- auch gerade, weil ich vorhin gesagt habe, so dieses Alltagsleben, da steckt ganz viel drin, wie- wie sah das eigentlich damals so aus? Wie sahen Polizisten aus und so weiter? Wenn man da ein bisschen auf die Details achtet, damit erreicht man Schüler natürlich schon- schon gut." (GT, IV/1, 38.11)

Anders als Voss und Tecker betonte Talla die Notwendigkeit, Filmmaterialien kritisch zu hinterfragen. Er schien der Auffassung zu sein, dass gerade Spielfilme die Möglichkeit böten, authentischere Einblicke in die Vergangenheit zu bieten, was die Motivation der Lernenden positiv beeinflussen würde.

Sebastian Claasen zeigte Unsicherheiten mit Blick auf die Eignung von Filmmaterialien, Tonaufnahmen und Bildquellen. Für ihn war die Arbeit mit Textquellen der Kernbestand des Geschichtsunterrichts:

> „[…] Arbeit mit Textquellen, habe ich ja schon erwähnt, dass wäre auch so der Klassiker. Man kann auch- man kann auch mit Darstellungen hier arbeiten. Was schwierig ist, glaube ich, im Sinne von Perspektivität wären Bildquellen, insbesondere Karikaturen, weil es dann doch zu schwer zu entschlüsseln ist. Also anhand dessen kann man mal eine Perspektive aufmachen oder zwei. Aber das ist dann auch die Frage inwie- inwieweit- wie gut das vorbereitet ist und inwieweit man da reingehen kann. Das ist sicherlich in der Oberstufe mal möglich. Aber in der Mittelstufe wahrscheinlich, denke ich, wäre eher Arbeit mit Textquellen angemessen. Ja, ich würde sagen die Arbeit z.B. mit vielen Filmmaterialien oder Tondokumenten könnte noch gehen, müsste man mal ausprobieren- könnte man mal ausprobieren, das wäre nicht schlecht. Filmmaterialien sind wahrscheinlich- sind wahrscheinlich zu kompliziert, das ist dann zu- zu vielschichtig." (SC, III/1, 29.04)

In den Ausführungen von Claasen wird deutlich, dass bei ihm Fragen der Lerngruppenpassung bzw. des Entwicklungsstandes der Lernenden sowie die praktische Unterrichtskonzeption eine zentrale Rolle bei der Beurteilung der Eignung von unterschiedlichen Medien spielten. Er betonte, wie bereits mit Blick auf die für historisch-perspektivisches Lernen geeigneten Methoden, dass er im eigenen Unterricht bisher wenig ausprobiert habe, woraus seine Unsicherheiten resultierten („könnte man mal ausprobieren", „eher", „wahrscheinlich").

Demgegenüber zeigte sich sein erfahrenerer Kollege der gleichen EG, Hubertus Lapp, deutlich sicherer. Er war wie einige andere Befragte der Auffassung, dass sich im Prinzip alle Medien eignen würden und ging dabei insbesondere auf Bildquellen ein:

> „[…] Man kann fast aus jeder Art von Quelle auch einen Perspektivwechsel ermöglichen. Auch gerade mit- wenn ich meine, wenn ich jetzt ein Gebä- Gemälde nehme, kann ich auch überlegen, Naja, schaut die eine Person von oben auf die andere herab? Wie fühlt sie sich? Überlegt jetzt mal beim Kniefall, wie stellt sich der Fürst dar? Wie stellt sich der König dar? Oder welche- was könnte er gerade sagen? Also allein durch so eine Sprechblase nimmt man vielleicht auch schon Perspektive ein. Deswegen da den- da mir gerade aktuell nichts

einfällt, würde ich einfach mal die These aufstellen, dass eigentlich alles sich eignet.“ (HL, III/1, 32.52)

Da Lapp kein Medium einfiel, was sich für historisch-perspektivische Lernen nicht eignen würde, stellte er die „These“ auf, dass es keine ungeeigneten Materialien gäbe. Die potenziellen Aufgabenstellungen, die er von Schüler:innen zu Bildquellen bearbeiten lassen würde, ähnelten den Vorschlägen von Monika Gerbers zu Darstellungstexten und wiesen einen hohen fiktiv-kreativen Anteil auf.

Wie bereits an einigen Zitaten deutlich wurde, sprach sich ein kleiner Teil der Proband:innen (n=4) für den Einsatz von Tonaufnahmen oder auditiven Quellenmaterialien aus. Monika Gerbers berichtete ausführlich von Unterrichtsstunden, in denen sie mit historischen Liedern gearbeitet hatte:

„Ich habe tatsächlich Gender-Geschichte anhand von Musik gemacht und da ist tatsächlich viel passiert. Also wir haben uns Lie- Lieder angehört, Lieder durch die Zeit, also wirklich unterschiedlichster Art und damit dann eben geguckt, Okay, was drücken die Frauen aus? Wie fühlen die sich? Was tut sich da auch bei den Frauen historisch rein faktenbasiert, aber auch von den Emotionen, weil Musik ja auch immer schön eben gerade diese Emotionen ja auch transportiert. Und ganz am Ende sollten die- die Schülerinnen und Schüler selber eine Art Lied schreiben, ein Lied oder ein Gedicht, wo sie dann eben tatsächlich verschiedene Perspektiven einnehmen sollten, nochmal- also aus Sicht einer Frau aus dem 18. Jahrhundert, aus 19. Jahrhundert. Und dann letztlich sollten sie dann selber eine Strophe schreiben, über sie jetzt als Frau oder tatsächlich als Junge in dieser Gesellschaft, was man für Frauen tun kann, und das war ganz spannend. Also mit Musik, einfach diese da- ist tatsächlich auch diese Kombi sehr schön mit Emotionen und Fakten, die dann aus diesen Liedern spricht. Das war sehr kreativ auf jeden Fall.“ (MG, III/1, 32.53)

Auch in diesen Aussagen wird der hohe kreativ-fiktive Anteil in den Aufgabenstellungen von Gerbers deutlich, durch den der Einsatz einer großen Anzahl unterschiedlicher Medien möglich wurde. Gerade Musik bot sich aus Gerbers Perspektive gut an, weil diese „Emotionen und Fakten“ beinhalten würde.

In der UE gab es sowohl eine Bildquelle (M2) als auch ein Video (M5), wobei es sich in beiden Fällen um konstruierte, erinnerungskulturelle Produkte handelte, die vom Cargo Movement erstellt worden waren. In beiden Materialien wurde die positive Bewertung Paul Bogles durch das Autor:innenteam des Cargo Movements deutlich. Die Materialien wurden überwiegend positiv bewertet, jedoch gab es auch kritische Stimmen. Positiv sahen mehrere Befragte die Nähe des Videos zur Lebenswelt der Schüler:innen, da der Protagonist jung und modern gekleidet wäre:

„Ja, auch weil da eine relativ junge Person spricht und ich finde, es ist für die- das liegt näher am Lebensalltag der Schüler dran, sich eher mit einer relativ jungen Person zu befassen. Bei dem Thema hätte man ja z.B. auch einen Geschichtsprofessor nehmen können, der schon ein gutes Stück älter gewesen wäre wahrscheinlich. Deswegen finde ich das gut. Und zum anderen fand ich da relativ gut, dass die Personen selber farbig waren. Da hätte ich mir dann ganz vorstellen können, dass die vielleicht selber jamaikanischen Hintergrund hat. […] Und deswegen finde ich das relativ stimmig auch natürlich, die Videoqualität hat gepasst, die Audioqualität, das war professionell aufgenommen.“ (KT, I/2, 15.01)

„Ich finde es auch- ich finde das Video von der Hausaufgabe finde ich auch- finde ich spannend, weil es mal ein Video im Geschichtsunterricht ist, dass das so ein bisschen aktueller halt- Also das nicht einfach nur, wenn man sich ‚Die Deutschen‘ anschaut, da diese die Folgen von ‚den Deutschen‘ auf YouTube, das ist ja immer alles so einfach nachgespielt. Und

> so ist das einfach mal so eine Art Zusammenfassung von jemandem, mit dem man sich vielleicht auch ein bisschen identifizieren kann, weil der einfach, weil es ein aktuelles Video ist. Jemand, der so aussieht, also gekleidet ist wie man selbst und mit dem man vielleicht genau in seinem eigenen Umfeld jemanden kennt, der vielleicht so ähnlich aussieht, so spricht oder wie auch immer." (NS, II/2, 0.05)

> „Ja, fand ich auch sehr verständlich. Man hat gemerkt, dass die Person, die gesprochen hat, sich auch wirklich mit dem Thema befasst hat und auch so selbst drin war in dieser- in der Materie und hat nochmal so lebhafte Bilder ja auch- oder dieses Video, was dann auch im Video im Hintergrund abgespielt wurde, auch nochmal mit so zeitgenössischen Bildern und Materialien fand ich auch sehr, sehr gut und auch von der Länge ganz wunderbar mit den mehr als 4 Minuten war es glaube ich. Ja, da hat man dann auch nochmal diesen Gegenwartsbezug wieder hergestellt." (BL, II/2, 12.58)

> „Ja, das Video ist ausgesprochen eindrucksvoll. Es ist ja auch sehr, sehr zeitgenössisch, sehr modern von der Aufmachung her. Das ist mit Sicherheit was, womit Schülerinnen und Schüler von heute sehr, sehr viel anfangen können. Öffnet den Blick ganz- oder- oder lenkt den Blick ganz bewusst und ganz stark. Und auch sinnvoll, muss man ja sagen auf den Bogle und ermöglicht ganz massiv Perspektivübernahme in dieser Hinsicht. Und das ist ja auch meines ist ja auch eine Perspektive- das ist ja auch etwas, was wir uns wünschen. […] Aber das ist natürlich dann noch wiederum halt eine Sichtweise des Ganzen. Nun möchte man allerdings auch alternative Sichtweisen von heute auch glaub ich gar nicht mehr so sehen. Also ich meine, ein ähnliches Video von irgendwelchen britischen Nationalisten würde ich jetzt auch Schülern nicht zeigen. Das könnte ich glaube ich nicht verantworten." (BC, IV/2, 17.45)

Neben formalen Aspekten, die in jeder dieser Aussagen eine Rolle spielten, fällt auf, dass Karl Tecker, Nicole Seifert und Bernadette Linder das Video nicht quellenkritisch einordneten. Tecker führte die Möglichkeit an, einen Geschichtsprofessor anstelle des jungen Redners im Video zu platzieren, was er als weniger passende Variante empfand. Seifert verglich das Video mit der Dokureihe „Die Deutschen", wenngleich das Video M5 eine andere Filmgattungen darstellte. Linder lobte den Wissensstand des Sprechers im Video. Die Bemerkungen der Befragten deuteten auf eine unkritische Sichtung des erinnerungskulturellen Produktes hin, indem sie Letzteres vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen (mit Geschichtsdokumentationen) einordneten. Bettina Caspar hingegen sah auch die Modernität des Videos als Vorteil, reflektierte dann jedoch über die transportierten Werte, von denen sie sich zwar wünschte, dass die Schüler:innen diese auch übernehmen würden. Gleichzeitig thematisierte sie das Dilemma, dass sie die geschichtskulturelle Gegenperspektive („britische Nationalisten") den Schüler:innen nicht anbieten könnte.

Mehrere Proband:innen sahen das Video vor allem im Zusammenhang mit den dazugehörigen Aufgabenstellungen, die zur Dekonstruktion einluden, als sinnvoll an:

> „[…] das [Video] finde ich voll spannend. Da könnte man auf jeden Fall auch irgendwie noch was draus- draus machen. Inwiefern das auch schon wieder eine Perspektivierung, eine Lenkung ist oder eine- wie sagt man- eine ja, schon Lenkung irgendwie. Also ein bewusstes-bewusstes Bild konstruieren irgendwie will. So, dann steht hier- ja, das finde ich- also ich habe es mir nur einmal angeguckt und auch ganz schnell. Aber ich finde es total spannend nochmal dadrauf- also erstmal dann halt, Okay, was- was sagt das Video? Und dann aber auch von wem ist es wieder gemacht? Also dann geht man wieder auf dieses Cargo Movement da zurück. Und welche Bedeutung- da könnte man ja dann wieder diese Problemfrage aufstellen, Okay, wird der da eher als Held oder als Rebell dargestellt? Und aus welcher

> Perspektive? […] Da dachte ich mir so, der- der wird so als- also ich weiß überhaupt nicht vielleicht ist es ja so, ich habe ja wirklich gar keine Ahnung- mir kam auf jeden Fall direkt in den Sinn, so Widerstandskämpfer. Also so richtig stilisiert als- als Widerstandskämpfer und schon als Hero würde ich da dann halt eher sagen als- als Rebell. Genau. Und dann die zweite Frage, ‚inwiefern sich das Video eignet, um etwas über die Person und den Aufstand zu lernen'. Ja, also im Sinne dieser Perspektivierung der Fragen, die vorher gestellt wurden, kann man das diskutieren. […]" (PK, II/2, 14.02)

Auch weitere Befragte fanden das Video vor allem aufgrund der damit verknüpften Diskussion um die dort vertretene, erinnerungskulturelle Perspektive interessant (BV, I/2, 13.49; SG, I/2, 10.32; HL, III/2, 25.32; PS, III/2, 21.51). Proband:innen, die das Video kritisch bewerteten, monierten dessen Einseitigkeit, was multiperspektivischen Lernprozessen entgegenstehen würde (SL, I/2, 13.09; KS, I/2, 21.32). Gabriel Talla und Sebastian Claasen lehnten es ab, weil es keine neuen Erkenntnisse befördern würde (SC, III/2, 4.23; GT, IV/2, 4.11).

In mehreren Interviews reflektierten die Befragten darüber, welchen Einfluss die Platzierung des Videos im Rahmen der UE auf die historisch-perspektivischen Lernprozesse haben könnte. Mehrere Befragte, wie Sina Geuer, sprachen sich dafür aus, dass das Video am Ende der UE sinnvoll platziert sei:

> „[…] das Video hatte ich glaube ich auch schon gesagt, ist ja schon irgendwie sehr emotional aufgeladen und so sehr- also da wird ja schon sehr die- die das unterstrichen und die Perspektive quasi schon vorweggenommen, sag ich mal. Wenn man da mit Perspektiven noch arbeiten will, dann sollte man es vielleicht danach machen, also das Video danach anschauen lassen. An sich finde ich es nicht schlecht, aber die Frage ist, wenn man das eben schon behandelt hat, wie viel neue Information das wirklich gibt. Im Prinzip zeigt es eben die- also was es halt schön zeigt, ist die Bedeutung, die ihm zugemessen wird. […]" (SG, I/2, 40.53)

Geuer lehnte den Einsatz des Videos im Einstieg ab, weil es ihrer Überzeugung nach zu viel Emotionalität transportieren und somit zu Voreingenommenheit führen könnte. Gerade die Emotionalität sah Samuel Ries als Chance, um Schüler:innen zu Beginn der Unterrichtsstunde zu motivieren:

> „[…] was man machen könnte […], man zieht das Video von ganz hinten nach ganz vorne. Das ist ja durchaus motivierend für die Schülerinnen und Schüler, dieser Sprechgesang mit so Bewegungen, ja. Und fragt dann von dort aus zurück, worauf bezieht sich eigentlich dieses Video? Was ist denn damals eigentlich passiert? Warum scheint es heute noch eine Rolle zu spielen? Also wenn das Video in dieser Stunde, dann würde ich es eher ganz nach vorne ziehen." (SR, IV/2, 18.08)

Die Überzeugungen der Proband:innen zur Zweckdienlichkeit der Illustration M2 wiesen Parallelen zu jenen zur Sinnhaftigkeit des Videos auf. Mehrere Befragte schätzten die Illustration als sinnvoll ein, um das „Geschichtsbild" des Cargo Movements zu analysieren (PK, II/2, 40.45; BL, II/2, 10.37; PS, III/2, 21.51). Katharina Spär empfand die Illustration als zu „einseitig" (KS, I/2, 16.18), Hubertus Lapp als zu stark lenkend und zu wenig kontrovers (HL, III/2, 24.12). Ein großer Teil der Befragten legte den Fokus auf deren Tauglichkeit mit Blick auf die Schüler:innen-Aktivierung im Einstieg, ohne spezifisch die Perspektivität des Materials in die Argumentation einzubeziehen (NS, II/2, 16.27; HG, II/2, 26.30; CS, II/2, 26.40; SK, II/2, 7.42; BC, IV/2, 29.30; VK, IV/2, 16.20). Bettina Caspar bspw. kommentierte umfänglich

die Darstellungsweise und inhaltlichen Aspekte. Nur in ihrem Hinweis auf die gegensätzlichen Perspektiven, die sich in der Illustration wiederfinden, ließ sich ein Bezug zu historisch-perspektivischem Lernen ausmachen:

> „[…] Die [die Illustration] hat natürlich verschiedene Aspekte drin. Das ist natürlich das Farbschema, was natürlich für Jamaika interessant ist. Da ist auch der Gegensatz von Europäern und Menschen afrikanischer Abstammung drin. Es sind sehr viele Aspekte drin, von denen ich mir jetzt nicht auf Anhieb sicher bin, ob damit Schülerinnen und Schüler etwas anfangen können. Aber das macht ja auch nichts, weil offene Fragen ja immer ein Lernanlass sind. Ja, also insofern, das ist schon eine gute Sache. Und dieses Zitat, was da draufsteht, habe ich ehrlich gesagt auf den ersten Blick gar nicht so wirklich gesehen, weil es so ein bisschen untergeht in dem Ganzen, das ist ja so ein bisschen wimmelbildartig. Genau. Aber wenn man dann mal so seinen Blick ein bisschen schweifen lässt, dann gibt das schon sehr, sehr viel her. Das auf jeden Fall. Und solche Materialien sind natürlich immer gut, um Schülerinnen und Schüler überhaupt dazu ermutigen zu können, ihre Gedanken zu formulieren. Denn- denn es sind ja doch einige Parallelen, die man da ziehen kann, denke ich. Als Gesprächsanlass ist das- sind so uneindeutige Sachen, eigentlich immer gut.“ (BC, IV/2, 14.00)

6.10.5. Weitere Quellengattungen und Lernanlässe

Einzelne Proband:innen sahen historische Romane (HS IV), Mahn- bzw. Denkmäler (PS III) oder Sachquellen (PK II) als geeignet an. Fünf Befragte sprachen sich für den Einsatz (historischer) Reden aus, um historisch-perspektivisches Lernen zu fördern. Peter Siebert, der in Interview 1 immer wieder auch über geschichtskulturelle Perspektiven reflektierte, legte vor allem den Fokus auf gegenwärtige Reden, die historische Ereignisse zum Gegenstand hätten:

> „[…] Dann Materialien, die sich gut für geschichtskulturelle Themen eignen, bspw. dann auch Reden- aktuelle Reden über historische Ereignisse. Denkmäler, Mahnmäler, die bieten sich immer gut an, insbesondere wenn man vielleicht auch verschiedene vergleicht in verschiedenen Ländern. Das heißt ja solche- solche geschichtskulturellen Objektivation, so nenne ich es jetzt einfach mal. […]“ (PS, III/1, 33.04)

Außerschulische Lernorte wie Museen oder Gedenkstätten fanden bei drei Befragten Erwähnung. Neben Henrike Sauer und Berit Voss, sprach sich die Studentin Katharina Spär für deren Einsatz bei historisch-perspektivischem Lernen aus:

> „[…] bei mir, wo ich herkomme, […] da sind ja auch viele Burgen in der Umgebung oder so. Und z.B. auch der Triefels bei Anweiler und da gibt es ja auch- da kann man ja auch Touren oder sowas machen oder allgemein wenn man in irgendwelche Schlösser oder so fährt, dann sind da ja auch so Ausstellungen wie die Leute damals gelebt haben und so und ich glaube, sowas ist natürlich auch immer toll. Das kann man natürlich nicht immer machen in der Schulzeit. Logisch, aber ich glaube, sowas kann halt auch helfen.“ (KS, I/1, 27.36)

Spär sah den Vorteil in Ausstellungen darin, dass Schüler:innen ähnlich wie durch Dokumentationen vor allem eine Vorstellung von den damaligen Lebenswelten bekommen könnten. Diese Überlegung fand sich auch bei Gabriel Talla, der kritisierte, dass Lernende im Geschichtsunterricht in der Regel nur „eine sehr geringe Auswahl an Materialien“ an die Hand gegeben bekommen würden. Insbesondere „Texte, die sehr politisch“ wären, kämen häufig zum Einsatz, weshalb es Lernenden schwerfallen würde „das

Lebensumfeld“ der historischen Akteur:innen wahrzunehmen. Er plädierte dafür, dass Lehrkräfte „Räume schaffen“ müssten, in denen Lernende in historische Welten „eintauchen“ könnten und lenkte dann ein, dass dies nicht immer gelingen würde (GT, IV/1, 15.39).

6.10.6. Notwendigkeit der Quellendiversität

Wie bereits in einigen Zitaten deutlich wurde, spielte eine möglichst große Quellendiversität in den Interviews wiederholte Male eine Rolle. Simon Liefers erklärte, dass sowohl Text- als auch Bildquellen kombiniert werden sollten. Nicole Seifert betonte neben der Vielfalt auch die Altersangemessenheit der Medienauswahl:

> „SL: Also auch da im Prinzip je unterschiedlicher, desto besser. Also Karikaturen fand ich immer total cool […]. Was gibt es denn- was gab es da noch alles? Irgendwelche bildlich- das ist halt immer angenehm. Keine Ahnung. Also keine Ahnung, wenn man nicht- das ist jetzt denk ich mal, je weiter man zurückgeht, desto weniger gibt es jetzt digital irgendwelche Filmchen oder sowas. Aber ansonsten fand ich das auch immer spannend. Ja also würde ich sagen, so- so unterschiedlich wie möglich und halt, dass man sich immer mit allem auseinandersetzt.
> I: Unterschiedlich wie möglich, meinen Sie divers- so divers- so abwechslungsreich wie möglich?
> SL: Genau das man halt sich- dass man sich nicht nur Texte so durchliest, nicht nur die Texte von der einen Person, sondern von ganz verschiedenen. Dann aus, was ich schon mal gesagt hab- mit verschiedenen sozialen Milieus, dass es da auch immer Unterschiede gibt, also weniger, speziell jetzt einen- eine Art von Quelle oder sowas oder von Material allein, sondern halt einfach so unterschiedlich wie möglich ja, so divers.“ (SL, I/1, 30.00)

> „[…] Generell sollten die Materialien halt vielfältig trotzdem auch sein. Aber auch- auch angemessen für das Alter der Schülerinnen und Schüler, dass sie sich wirklich da reinversetzen können, dass sie es verstehen, was da gerade geschrieben ist. […]“ (NS, II/1, 23.34)

Ausgehend von seinen eigenen Erfahrungen im Geschichtsunterricht hob Liefers Karikaturen hervor, wobei er keinen Bezug zu historisch-perspektivischem Lernen herstellte. Erst auf Rückfrage der Interviewerin präzisierte er, dass vor allem auch eine Perspektivendiversität innerhalb der Materialien sinnvoll sei. Seifert und acht weitere Personen des Samples stimmten Liefers in seinem Bestreben nach einer möglichst großen Quellendiversität zu. Seifert ging darüber hinaus auf die Lerngruppenpassung ein.
Wie in den weiter oben angeführten Zitaten von Monika Gerbers, Hubertus Lapp und Adriane Siffers deutlich wurde, waren insbesondere Proband:innen der Erfarhungsgruppen III und IV (n=6) der Auffassung, dass sich im Prinzip alle Quellengattungen eignen würden. Diese Überzeugung zeigte auch Samuel Ries, der auf die Frage, welche Medien sich zur Förderung historisch-perspektivischen Lernens besonders gut eignen würden, antwortete:

> „Kann man auch nicht pauschal beantworten. Es gibt gute Materialien in jeder Materialgattung, Textquellen, Bildquellen, bewegte Quellen, Darstellungen, Exkursionen, Zeitzeugen-Gespräche und mehr. Vorsicht vor allen Verabsolutierungen auch in der Theorie, die meinen eine bestimmte Methode oder eine bestimmte- einen bestimmten didaktischen Zugriff über andere stellen zu müssen. Das muss man nicht. Dafür gibt es keinen Punkt. Und das läuft in der Regel auch ins Leere.“ (SR, IV/2, 25.40)

Wie bereits auf die Frage nach den für historisch-perspektivisches Lernen geeigneten Methoden klang in Samuel Ries' Aussage der Theorie-Praxis-Dualismus an, wobei er „Verabsolutierungen" strikt ablehnte.

6.10.7. Fehlende Fach- und Gegenstandsspezifik

An mehreren Stellen wurde bereits deutlich, dass die befragten Personen fachunspezifisch argumentierten oder zwar auf didaktische Konstrukte und Lerngegenstände rekurrierten, dabei jedoch den Untersuchungsgegenstand aus dem Blick verloren oder entsprechende Bezugspunkte nicht eindeutig markierten (z.B. SL, I/1, 30.00). Besonders deutlich zeigte sich dies bei Hannes Gruber und Justus Keiber. Gruber beantwortete die Frage nach den zweckdienlichen Materialien, indem er allgemein über digitale Medien, außerschulische Bildungseinrichtungen und seine Masterarbeit sprach. Keiber hingegen sprach allgemein über die Einrichtung des Klassenzimmers und verwies auf seine mangelnde Erfahrung:

> „JK: Ja, wie gesagt, dass man auch einfach im Klassenzimmer, wenn es jetzt um Raumgestaltung auch irgendwie geht. Weiß nicht, ist es- ja- ich probier einfach mal. Wenn es jetzt um die Raumgestaltung geht, dann könnte man also jetzt gerade den- den- den jüngeren Jahrgängen, also zwei- also ich meine jetzt nicht Jahrgänge sondern Klassen so fünfte Klasse, dann, irgendwie eine Weltkarte mal aufhängen. So falls es nach der Grundschule immer noch nicht so klar ist für die Leute. Das ist eine Weltkar-, also eine Welt gibt und nicht nur deutsch, dass man da wieder die Perspektiven hat oder auch irgendwie- ja vielleicht immer so mal Bilder zu zeigen, wie es wie es auch in anderen Ländern aussieht, dass man wie gesagt auch dann da Perspek- wirklich mal konkret sieht, wie der Alltag in anderen Ländern aussieht. So Bilder einfach davon denke ich mal, das könnte gut.. dann zu den Materialien. Ne mir fällt- da hab ich mir noch nie Gedanken drüber gemacht.
> I: So Quellen oder Darstellung oder? Ne haben Sie keine Ideen zu? Sie können sich vorstellen alles, was man quasi im Unterricht- Geschichtsunterricht bearbeiten könnte und ob es da Unterschiede gibt, quasi Dinge, die sich besser eignen oder weniger gut eignen. Aber vielleicht fällt Ihnen da auch einfach nichts ein.
> JK: Ich habe leider- durch die- ich habe bisher noch nicht im Studium so viel Erfahrungen damit gemacht und auch in der Schule war das oder habe ich nicht so wahrgenommen, dass da jetzt irgendwie- weil wir das ganz gut eigentlich immer gemacht haben. Wüsste ich jetzt nicht was, was, was jetzt oder vielleicht war das auch nicht so gut. Es hat trotzdem gut funktioniert, wissen Sie was ich mein, dann weiß ich nicht, was- was jetzt unbedingt so was ich jetzt verbessert hätte z.B.." (JK, I/1, 30.01)

Auch in Interview 2 blieb Keiber mit Blick auf die Materialien teilweise unpräzise. Die Illustration M1 bewertete er nach den ersten optischen Eindrücken ohne inhaltliche Bezüge aufzumachen:

> „[…] Also erstmal auch sieht es irgendwie ansprechend aus, weil da Farbe drauf ist und irgendwie man da auch erstmal auch genau hingucken muss, was da noch im Hintergrund alles zu erkennen ist, weil es ja so verschwommen ein bisschen ist [unv.] so war das. Und natürlich bringt das auch total, wenn man- für die Schüler und Schülerinnen zum Lernen, weil man einfach so was Visuelles dann auch tatsächlich hat und das dann auch mit den Texten verknüpfen kann. […]" (JK, I/2, 15.21)

Darüber hinaus nahmen die Befragten bspw. in Interview 1 und 2 häufig den Umfang der Quellen oder formale Aspekte in den Blick, um zu beurteilen, inwiefern sich bestimmte Materialien (nicht) eigenen

würden. Teilweise wurden unterrichtsplanerische Erwägungen fachspezifischen Erwägungen vorgezogen (z.B. SR, IV/1, 25.40; AS, IV/2, 21.43).

6.10.8. EG im Vergleich

Ergebnis 10 – Befund 1: Die Ergebnisse der vorliegenden Studie wichen überwiegend von bereits vorliegenden empirischen Ergebnissen ab. Dieser Befund deutet darauf hin, dass die Überzeugungen angehender und ausgebildeter Lehrkräfte dazu, welche Medien sich zur Förderung historisch-perspektivischen Lernens eignen würden, eng mit den Erfahrungen aus der eigenen Unterrichtspraxis bzw. dem Geschichtsunterricht verknüpft sind.

Vergleicht man die Ergebnisse der vorliegenden Studie mit den Ergebnissen aus der Erhebung von Bartelds et al. zeigen sich Divergenzen. 40 Prozent der Schüler:innen und 55 Prozent der von Bartelds et al. befragten Lehrkräfte gaben an, dass *Oral History*, insbesondere das Einladen von Zeitzeug:innen in den Geschichtsunterricht, das ideale Instrument zur Förderung von *Historical Empathy* wäre. Als Begründung wurde angeführt, dass es über den persönlichen Kontakt einfacher wäre eine emotionale Verbindung aufzubauen, wodurch historisches Verstehen möglich werden würde.[1087] Außerschulische Lernorte wurden in der selben Studie von 25 Prozent der Schüler:innen und 20 Prozent der Lehrkräfte als besonders hilfreich eingeschätzt, 20 Prozent der Schüler:innen und fünf Prozent der erfahreneren Lehrkräfte empfanden Tagebucheinträge als am zielführendsten. Demgegenüber gingen nur fünf Proband:innen des vorliegenden Samples auf die Arbeit mit Zeitzeug:innen ein und drei Personen auf außerschulische Lernorte. Während Ego-Dokumente von knapp der Hälfte der Befragten angeführt wurden, nannten sechs Personen, insbesondere erfahrene Lehrkräfte, spezifisch Tagebucheinträge an erster Stelle (z.B. HL, III/1, 31.10; BC, IV/1, 27.11). Überschneidungen gab es mit Blick auf audiovisuelle Medien. In Bartelds et al. Studie schätzten vor allem Schüler:innen Geschichtsdokumentation als besonders geeignet zur Förderung von *Historical Empathy* ein, während keine Lehrkraft dies tat. Eine ähnliche Tendenz lässt sich auch in dem vorliegenden Sample erkennen. Vier Studierende der EG I, die der Schüler:innengruppe in Bartelds et al. Sample im Hinblick auf den Professionalisierungsstand am nächsten kamen, verstanden audiovisuelles Material als besonders geeignet, während dies jeweils nur auf ein bis zwei Personen der EG II, III und IV zutraf.

Einige der festgestellten Differenzen sind wohl erneut auf das unterschiedliche Forschungsdesign zurückzuführen. Bei Bartelds et al. sollten die Befragten ein Ranking vorgegebener Medien vornehmen. In der prozentualen Verteilung bildeten die Autor:innen nur die erstgenannten Medien ab, weshalb die Ergebnisse nur bedingt verglichen werden können. Durch das Vorgeben von Medien in der Studie Bar-

[1087] Bartelds, 2020, S. 541.

telds et al. mussten die Lehrkräfte und Schüler:innen nur eine Auswahl treffen. Insbesondere den Studierenden im 1./2. Fachsemester des vorliegenden Samples fiel es teilweise schwer, konkrete Quellengattungen zu nennen, was die quantitativen Unterschiede zum Teil erklären könnte. Darüber hinaus könnten auch Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgegenständen eine Rolle spielen, denn *Historical Empathy* ist enger definiert als historisch-perspektivisches Lernen. Letzteres umfasste bei Proband:innen mit einem allgemein-erkenntnistheoretischen Verständnis auch niedrigschwellige Annäherungen an historische Akteur:innen im Rahmen der Quellenkritik.

Nichtsdestotrotz ist es unwahrscheinlich, dass diese methodischen Unterschiede der alleinige Grund für die Diskrepanz bspw. mit Blick auf die Zeitzeug:innen-Interviews waren. Einige Indikatoren deuten darauf hin, dass bei den Befragten im vorliegenden Sample die persönliche, alltägliche (Unterrichts-)Erfahrung als Ausgangspunkt zur Beantwortung der offenen Frage nach den geeigneten Medien genommen wurde. Während die von Bartelds et al. befragten Proband:innen unabhängig von ihrer eigenen Unterrichtserfahrung bzw. -praxis über die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten nachdenken konnten, gingen sowohl Studierende als auch erfahrene Lehrkräfte des vorliegenden Samples von ihren persönlichen Erfahrungen, Erinnerungen und Neigungen aus. Insbesondere in der EG I führte der Mangel an gattungsspezifischem Professionswissens zu wenig elaborierten Aussagen, was weiter unten noch im Zusammenhang mit weiteren EG-spezifischen Merkmalen beleuchtet wird. Bei den erfahrenen Lehrkräften zeigten sich vielfach Überschneidungen zwischen den Überzeugungen auf die Frage, welche Materialien sich *im Allgemeinen* zur Schulung historisch-perspektivischen Lernens eignen und welche sie in *ihrer Unterrichtspraxis* einsetzen würden. Hans Kleich und Monika Gerbers betonten bspw., dass die Nutzung verschiedener Medien sinnvoll sei bzw. sich im Prinzip alle Medien eignen würden (HK, III/1, 58.40; MG, III/1, 31.22). Auf die Frage, welche Medien in ihrem Geschichtsunterricht zum Einsatz kämen, wiederholten sie, dass sie möglichst vielfältige Medien bzw. alle Medien einsetzen würden (HK, III/1, 1.33.51; MG, III/1, 40.44). Gleiches zeigte sich in weiteren Fällen (z.B. PS, III/1, 33.04, 43.26; SC, III/1, 29.04, 45.06; AS, IV/1, 21.43, 30.28; BC, IV/1, 27.11, 38.47).

Dass die Überzeugungen der Proband:innen sich größtenteils aus den individuellen, situativ-verfügbaren Erinnerungen an die eigene Unterrichtserfahrung und dem eigenen Unterrichtshandeln speisten, wird durch die Beobachtung, dass Zeitzeug:innen nur selten genannt wurden, erhärtet. Bedingt durch die zeitlich knappen Ressourcen in der Schule ist davon auszugehen, dass diese eher selten zum Einsatz kommen und somit spontan nicht präsent bei den Proband:innen waren. Für diese Hypothese spricht auch, dass die Befragten in der Studie von Bartelds et al. angaben, dass sie in ihrer Unterrichtspraxis vor allem Texte und Bilder aus dem Schulbuch verwenden würden, während keine Person diese als optimale

Medien zur Förderung historisch-perspektivischen Lernens einschätzte.[1088] Die starke Lenkung des Antwortverhaltens der Lehrkräfte durch vorgegebene Möglichkeiten reflektierten Bartelds et al. in ihrer Methodenkritik.[1089] Insofern zeigen sich hier Vorteile des offenen Forschungsdesigns, woraus sich die Möglichkeit ergibt, die Ergebnisse von Bartelds et al. weiter auszudifferenzieren. Ohne das Vorgeben entsprechender Antwortmöglichkeiten griffen die Befragten in der vorliegenden Studie auf ihre individuellen Erfahrungen zurück. Insofern legen die vorliegenden Daten das in der Theorie diskutierte, komplexe Verhältnis aus Überzeugungen, Professionswissen und Lehrer:innenhandeln offen.[1090]

Ergebnis 10 – Befund 2: Hinsichtlich der Zweckdienlichkeit von Darstellungen divergieren die Überzeugungen angehender und ausgebildeter Lehrkräfte. Studierende bezweifeln deren Nutzen zur Förderung historisch-perspektivischen Lernens, während Lehrkräfte nach Unterrichtsphasen und Aufgabenstellungen unterscheiden.

Die Ablehnung von Darstellungstexten zur Förderung historisch-perspektivischen Lernens deutete auf ein konstruktivistisches Lernverständnis der jeweiligen Proband:innen hin. In Interview 1 monierten die Studierenden bspw. die fehlende Schüler:innenaktivierung bei der als passiv empfundenen Lektüre von Darstellungen. Die Valorisierung von Darstellungstexten bei einigen Proband:innen wie Adriane Siffers war demgegenüber auf ein transmissives Lernverständnis zurückzuführen. Siffers sah den Einsatz von Darstellungstexten als zeitökonomisches Mittel, um Lernenden ein Verständnis von den historischen Gegebenheiten und Einsicht in Perspektivität zu vermitteln. Sie zeigte im Laufe der Interviews immer wieder transmissive, geschichtsdidaktische Überzeugungen (x=7). Gleichwohl war die abwägende oder positive Bewertung nicht zwingenderweise Resultat eines transmissiven Lernverständnisses.[1091] Lehrkräfte wie Bettina Caspar, die sich in Interview 1 für den Einsatz von Darstellungen aussprachen, sahen deren Mehrwert vor allem in Hinblick auf die notwendige, dem historischen Verstehen vorgeschaltete Kontextualisierung. In Interview 2 stimmten auch Studierende dem Einsatz von Darstellungen zu diesem Zweck zu. Dass Studierende den Einsatz von Darstellungen in Interview 1 ablehnten und in Interview 2 als sinnvoll erachteten, deutet auf fehlendes Konzeptions- und Planungswissen hin. Sie nahmen anders als die erfahrenen Lehrkräfte in ihren Überlegungen zu den geeigneten Medien nicht den gesamten historisch-perspektivischen Lernprozess in den Blick, der in der Unterrichtspraxis innerhalb einer Unterrichtseinheit sukzessive ggf. unter Zuhilfenahme von Darstellungen aufgebaut werden muss. Diese Beobachtung passt zu Studienergebnissen, die zeigen, dass angehende, planungsunerfahrene Lehrkräfte auf normatives Regelwissen oder didaktische Theorien zurückgreifen, weil sie im Laufe ihrer Ausbildung

[1088] Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 541.
[1089] Ebd., S. 546.
[1090] Reusser/Pauli, Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, S. 655; Blömeke u.a., Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik, S. 219.
[1091] Für die Unterscheidung von transmissivem und konstruktivistischem Lernverständnis vgl. Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen; Voss u.a., Überzeugungen von Mathematiklehrkräften.

an der Hochschule kaum prozedurales Handlungswissen aufbauen können.[1092] Diese Erwägungen sind konsistent mit der häufigen Nennung des historischen Kontextwissens als Voraussetzung für historisch-perspektivisches Lernen sowie den geschichtsdidaktischen Überlegungen zum Einsatz von Darstellungen im Prozess historisch(-perspektivisch)en Lernens.[1093]

Darüber hinaus wiesen einige Lehrkräfte ein konstruktivistisches Lernverständnis auf und sahen die Möglichkeit, in einem produktiven, selbstgesteuerten Lernprozess aus Darstellungstexten historische Perspektiven zu rekonstruieren. Diese Überzeugung ging zumeist mit einer Offenheit gegenüber kreativ-imaginativen Lernprozessen und der Akzeptanz fiktionaler Elemente in den Schüler:innen-Narrationen einher. Monika Gerbers und Henrike Sauer ließen Lernende ausgehend von Darstellungen fiktive Dialoge erstellen. Demgegenüber lehnte Peter Siebert den Einsatz von Darstellungen im Rahmen von historisch-perspektivischem Lernen ab, da er Wert auf strikte, quellenbasierte Rekonstruktionsarbeit legte, die frei von Fiktionalem sei. Diese unterschiedlichen Überzeugungen sind mit Ergebnissen aus Cunninghams Studie kongruent, die zeigte, dass konzeptuelle Unterschiede mit Blick auf *Historical Empathy* unterschiedliche Medien- und Methodenentscheidungen bei den von ihr befragten Lehrkräften bedingten.[1094]

Ergebnis 10 – Befund 3: Bei der Bewertung der inhaltlichen Qualität und Zweckdienlichkeit von Materialien spielen neben fachlichen Kriterien auch die eigenen Wertvorstellungen eine zentrale Rolle.

Wie die Darstellung der Bewertung des Info-Textes M1 und des Quellenmaterials M4 zeigte, spielten neben dem zugrundeliegenden Lernverständnis und dem Professionswissen auch die Wertvorstellungen bei der Bewertung der Zweckdienlichkeit unterschiedlicher Medien eine zentrale Rolle. Die mit steigendem Erfahrungsschatz tendenziell differenzierteren Bewertungen der Materialien der UE und das Aufzeigen von inhaltlichen Leerstellen lassen sich vor dem Hintergrund des im Verlauf des Professionalisierungsprozesses gewachsenen Wissens über das geschichtsdidaktische Potenzial von Quellen und Darstellungen erklären. Studierende wie Berit Voss bewerteten das Quellenmaterial M4 positiv, weil es sich um Quellen bzw. Ego-Dokumente handelte oder weil durch die Gegenüberstellung die gegensätzlichen Perspektiven deutlich werden würden.

Demgegenüber bewerteten vor allem erfahrene Lehrkräfte, aber auch einige Studierende, das Quellenmaterial hinsichtlich der inhaltlichen Qualität differenzierter. Hier schien das Wissen über das didaktische Potenzial von Quellen und Darstellungen erneut ein Faktor zu sein. In den unterschiedlichen Bewertungen zeigte sich jedoch auch, dass im Hinblick auf das Thema des Morant-Bay-Aufstandes, bei

[1092] Gassmann, Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung, S. 116–119.
[1093] Vgl. Becher, Schulbuch, S. 45.
[1094] Cunningham, An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students, S. 686.

dem auch der Rassismus gegen Schwarze Menschen eine Rolle spielte, persönliche Einstellungen und Wertehaltungen in die Bewertung der Quellen und Darstellungen einflossen. Einige Proband:innen nahmen den Info-Text M1 als objektiv und informativ wahr, andere als zu Gunsten Edward John Eyres oder Paul Bogles ausfallend. Ein Teil der Befragten bewertete das Quellenmaterial M4 A als unzureichend, andere das Quellenmaterial M4 B. Insbesondere die Fälle Camilla Simons und Monika Gerbers zeigten, dass die Ablehnung des Materials M4 A aus ihrer rassismuskritischen Haltung heraus erfolgte, während sie die Quelle M4 B als sinnvoll empfanden (CS, II/2, 0.06; MG, III/2, 13.08).

Ergebnis 10 – Befund 4: Studierende (zu Beginn des Hochschulstudiums) zeigen wenig differenzierte, teilweise widersprüchliche Überzeugungen dazu, welche Medien sich zur Förderung historisch-perspektivischen Lernens eignen würden.

Insbesondere in der EG I waren erneut einige EG-spezifische Tendenzen festzustellen. Nur eine Person dieser EG führte in Interview 1 Ego-Dokumente als eine für historisch-perspektivisches Lernen sinnvolle Quellengattung an. Einige Proband:innen wie Justus Keiber sprachen auf die Frage danach, welche Medien sich für historisch-perspektivisches Lernen eigenen würden, über die Raumgestaltung in der Schule. In Interview 2 ordneten mehrere Befragte der EG I (und teilweise II) das Video M5 nicht als erinnerungskulturelles Produkt ein, sondern verstanden es als „Informationsspender". Audiovisuelle Medien, ob Quellenausschnitte, Spielfilme oder historische Dokumentationen, wurden in dieser EG positiv bewertet. Wie bereits erwähnt wurden demgegenüber Darstellungen kritisch gesehen und als „eintönig" (KS I) beschrieben, wobei keiner der Befragten den Fachterminus „Darstellung" verwendete, was auf mangelndes gattungsspezifisches Wissen hindeutet. Simon Liefers bspw. sprach von „Lesetext" (SL, I/1, 7.49) und Katharina Spär von „Fließtext" (KS, I/1, 30.28). Ausschlaggebend für die Favorisierung unterschiedlicher Medien war wie in den anderen EG auch die persönlichen Präferenzen und Erfahrungen. In der EG I wurde darüber hinaus häufig kein spezifischer Bezug zum Untersuchungsgegenstand hergestellt. Die erfahrungsorientierte Argumentationsweise bei fehlendem Fachbezug zeigte sich nicht nur bei Studierenden zu Beginn des Hochschulstudiums, trat in dieser EG jedoch besonders häufig auf. Sina Geuer hatte im Rahmen einer Prüfung an der Universität mit einem kurzen Zeitungsausschnitt gearbeitet und leitete ohne weitere Begründung daraus ab, dass sich Quellen dieser Art für historisch-perspektivisches Lernen eignen würden (SG, I/1, 33.32). Bernadette Linder lobte einerseits historische Romane und berichtete von ihrer Masterarbeit, in der sie gerade mit einem arbeiten würde (BL, II/1, 24.14). Andererseits befand sie den Einsatz von Spielfilmen für gut und berichtete auf die Frage, welche Medien in ihrem Geschichtsunterricht zum Einsatz gekommen wären, dass ihre Geschichtslehrkraft „über einen längeren Zeitraum" mit Spielfilmen gearbeitet hätte (BL, II/1, 24.14; 34.59).

Die Favorisierung (audio-)visueller gegenüber schriftlichen Medien in der EG I wurde bereits im Zusammenhang mit der Vorstellungskraft herausgearbeitet. Ausschlaggebend für diese positive Bewertung

waren weiterhin die persönlichen Präferenzen und Erfahrungen bzw. motivationale Aspekte. Simon Liefers plädierte für den Einsatz von Karikaturen, weil er diese im Geschichtsunterricht immer mochte (SL, I/1, 30.00). Katharina Spär sprach sich für den Einsatz von Dokumentationen aus, weil diese ihr beim Lernen geholfen hätten. Die positive Bewertung audiovisueller Medien deutet, anders als es die Ablehnung der Darstellungstexte vermuten ließ, auf transmissive Überzeugungen zum Lernen in der EG I hin. Denn die Studierenden der EG I (und II) gingen davon aus, dass die Filmmaterialien die Vorstellungswelten der Lernenden prägen und deren Emotionen ansprechen würden, ohne dass seitens der Schüler:innen eine produktive Eigenaktivität notwendig wäre. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Medien und das Hinterfragen von deren Konstruktcharakter war in der Regel nicht intendiert, vielmehr zeigten die Proband:innen quellenpositivistische Überzeugungen. Dies deutet erneut auf eine generalisierende, wenig differenzierte Ablehnung von Darstellungstexten bei Studierenden hin. Zudem zeigt diese Beobachtung, dass wie in den theoretischen Diskussionen angenommen[1095], Überzeugungen keineswegs frei von Widersprüchen sind und als ein komplexes Netz kleiner Subsysteme verstanden werden können, zwischen denen teilweise wenig Berührungspunkte bestehen.[1096] So lobte Tecker quellenpositivistisch den Einsatz von Bild- oder Videoquellen, damit Lernende sich den Sachverhalt vorstellen könnten, und verwarf kurz darauf Zeitungsartikel im Hinblick auf ihre Eignung für historisch-perspektivisches Lernen aufgrund der Perspektivengebundenheit der Verfasser:innen.

Von diesen EG-spezifischen Tendenzen gab es wieder Ausnahmen. Auch Studierende der EG II zeigten teilweise quellenpositivistische Haltungen (z.B. NS[1097]), während Sina Geuer aus der EG I wie die erfahrenen Lehrkräfte Gabriel Talla und Peter Siebert die Notwendigkeit der Dekonstruktion der Materialien in Interview 2 (z.B. des Videos M5) erkannte. In den EG III und IV hingegen war die Reflexion der Perspektivität als grundlegendes Merkmal aller im Geschichtsunterricht zum Einsatz kommenden Medien fest verankert. Dass vor allem erfahrenere Lehrkräfte digitale Medien verhältnismäßig selten anführten und die notwendige Dekonstruktion bei der Verwendung audiovisueller Quellen betonten, vermag nicht überraschen. Empirische Ergebnisse legen eine grundlegende Skepsis von erfahrenen Lehrkräften gegenüber digitalen Medien nahe.[1098] Gleichwohl lässt sich mit Blick auf die Studienergebnisse Cunninghams bestätigen, dass insbesondere Lehrkräfte, die einen großen Wert auf bspw. emotionale Beteiligung der Lernenden bei historisch-perspektivischen Lernprozessen legten, den Einsatz audiovisueller Medien in Betracht zogen (z.B. GT, MG).[1099]

[1095] Baumert u.a., Das Kompetenzmodell von COACTIV, S. 41.
[1096] Corte u.a., "Knowing what to believe", S. 301.
[1097] So lobte Nicole Seifert das Video aus der UE, weil es eine „Art Zusammenfassung“ darstellen würde (NS, II/2, 0.05). Tatsächlich war das Video jedoch mit zahlreichen Wertungen aufgeladen und sollte laut CARGO Movement dazu dienen, die Lernenden emotional zu berühren.
[1098] Z.B. Pätzold, (Digitale) Medien im Geschichtsunterricht, S. 99.
[1099] Cunningham, An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students, S. 686.

6.11. Lerngegenstände

Ergebnis 11: Die Überzeugungen der Proband:innen dazu, welche Epochen und Lerngegenstände sich für historisch-perspektivisches Lernen besonders gut eignen würden, wiesen über alle EG hinweg zahlreiche Gemeinsamkeiten auf. Im Hinblick auf die Überzeugungen dazu, welche Perspektiven im gegenwärtigen Geschichtsunterricht fehlen würden, sowie die Bewertung des Themas der UE zeigten sich EG-spezifische Antworttendenzen.

Die Befragten wurden gebeten, sich dazu zu äußern, welche Themen und Epochen sich für historisch-perspektivisches Lernen besonders gut eignen, welche Perspektiven ihnen im Geschichtsunterricht fehlen und ob sie die Interessen ihrer Lernenden bei der Themenauswahl berücksichtigen würden. Darüber hinaus wurden die Proband:innen nach ihrer eigenen Unterrichtspraxis und den dort fehlenden Perspektiven (Lehrkräfte) bzw. nach den Themen in ihrem Geschichtsunterricht bzw. ihrem bisherigen Studienverlauf (Studierende) gefragt. In Interview 2 sollten die Proband:innen das Thema der UE kommentieren und erklären, ob ihnen Perspektiven in dem Unterrichtsarrangement fehlen würden.
Mit Blick auf die Epochen waren sich neun Personen einig, dass sich die Antike weniger gut für historisch-perspektivisches Lernen eignen würde. Das Mittelalter, die Frühe Neuzeit, die Neuzeit/ Zeitgeschichte und die Ur- und Frühgeschichte wurden nur vereinzelt genannt. Als Gründe für weniger geeignete Epochen nannten die Proband:innen die zeitliche Distanz und die damit verknüpfte Fremdheit der Vergangenheit (n=16) sowie die lückenhafte Quellenlage (n=14), wobei sich keine EG-spezifischen Verteilungen zeigten.

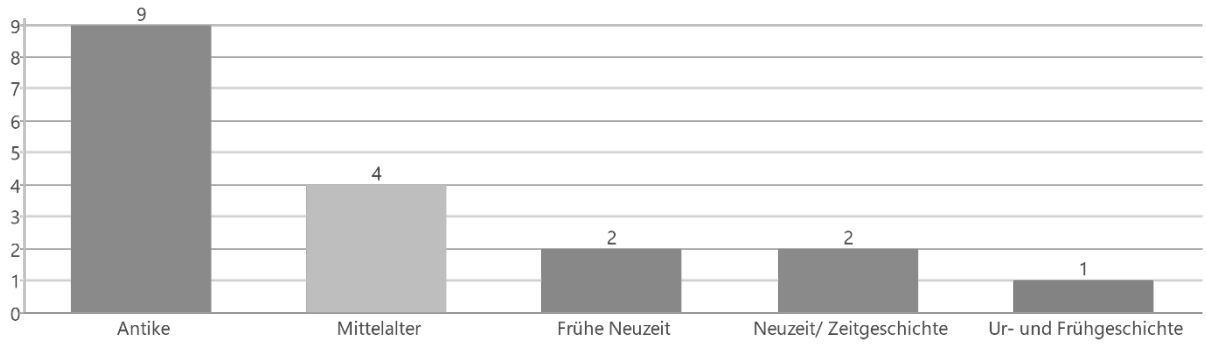

Abbildung 6: Anzahl der Proband:innen, die die jeweilige Epoche als weniger gut geeignet für historisch-perspektivisches Lernen beurteilten (n=18)

Demgegenüber wurde die Neuzeit/ Zeitgeschichte von der Mehrzahl der Befragten als geeignet für historisch-perspektivisches Lernen eingeschätzt, aber auch das Mittelalter und die Antike wurden von fünf Personen genannt, die Ur- und Frühgeschichte und die Frühe Neuzeit hingegen nur vereinzelt.

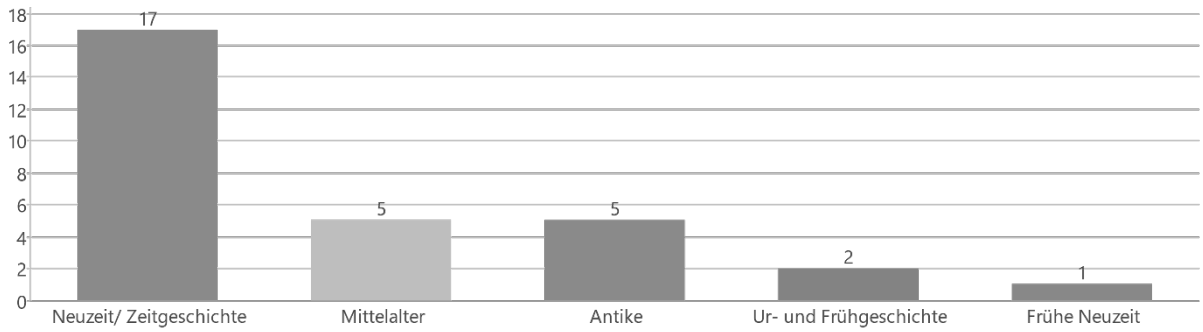

Abbildung 7: Anzahl der Proband:innen, die die jeweilige Epoche als gut geeignet für historisch-perspektivisches Lernen beurteilten (n=24)

Mit Blick auf die für historisch-perspektivisches Lernen geeigneten Themen konnte einerseits (neben anderen Bezügen) ein häufiger Rekurs auf die Zeit des Nationalsozialismus festgestellt werden, andererseits nannten die Befragten notwendige Charakteristika (z.B. Themen mit Gegenwartsbezügen). In Interview 2 bewerteten die Proband:innen das Thema der UE mit Blick auf dessen Eignung zur Förderung historisch-perspektivischen Lernens überwiegend positiv und waren der Auffassung, dass Lernende dieses Thema interessieren würde (vgl. Tabelle 13, Thema Fremdbezug Lernende).

	I	II	III	IV	Total
Thema allgemein	6	6	5	4	21
Positiv	6	0	4	3	13
Teils/teils	0	1	1	1	3
Kritisch	0	0	0	0	0
Thema Fremdbezug Lernende	4	3	5	6	18
Positiv	3	3	5	4	15
Teils/teils	1	0	0	1	2
Kritisch	0	0	0	1	1
∑	20	13	20	20	73

Tabelle 13: Bewertung der UE sortiert nach EG

Auf die Frage, ob es Perspektiven gäbe, die im aktuellen Geschichtsunterricht zu wenig Beachtung finden würden, nahmen drei Befragte eine zeitliche Einteilung vor (z.B. DDR-Geschichte). Die Perspektiven konkreter Individuen wurden mit einer Ausnahme nicht genannt. Demgegenüber wurden die Gruppen der „Frauen“ (n=7), der „kleinen Leuten“ (n=6) und der Kinder (n=4) mehrfach angeführt. Sechs Proband:innen fehlte die globalgeschichtliche[1100] Perspektive. In Interview 2 fehlte den Befragten insbesondere die Perspektive der jamaikanischen Bevölkerung (n=7). Darüber hinaus wurden die Lehrkräfte

[1100] Bernhard u.a., Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer für die obligatorische Verankerung globalgeschichtlicher Perspektiven in den Geschichtscurricula, S. 21–25.

der EG III und IV auch gefragt, ob sie die Interessen der Lernenden bei der Themenauswahl berücksichtigen würden. 10 Lehrkräfte gaben an, dass dies der Fall sei, zwei weitere antworteten abwägend und eine Person verneinte die Frage.

6.11.1. Epochen

6.11.1.1. Die lückenhafte Quellenlage als Herausforderung

Einigkeit zeigte die Mehrzahl der Befragten im Hinblick darauf, dass prinzipiell in allen Epochen historisch-perspektivisches Lernen möglich sei (n=14). Zu diesen Proband:innen gehörten Katharina Spär und Hans Kleich, die zugleich einschränkend hinzufügten, dass die lückenhafte Quellenlage in manchen Epochen eine Herausforderung sei:

> „[…] Es ist auf jeden Fall, wenn man die richtigen Materialien hat, bei allen Epochen möglich, finde ich. Aber ich glaube einfach, dass so manche Epochen, die wo gerade wirklich schon sehr, sehr, sehr lange her sind, dass es da einfach schwieriger ist, passende Quellen zu finden, um eben Perspektiven einzunehmen, weil da eben auch noch nicht die komplette Bevölkerung betrachtet wurde, sondern halt nur die wichtigsten Sachen, wenn überhaupt was übriggeblieben ist.“ (KS, I/1, 32.25)

> „Nee, nee, nee, auf gar keinen Fall [gibt es Unterschiede zwischen den Epochen] und diediese Unterschiede sollte man, finde ich auch nicht herausstellen, weil man wertet dann irgendwie gewissermaßen irgendwie Epochen auch ab, wenn man irgendwie sagt im Mittelalter ist Perspektivierung nicht so möglich. Es stimmt einfach nicht. Es ist halt manchmal so, dass es einfach weniger Quellen gibt z.B. das hatte ich ja z.B. über die Prähistorie gesagt. […] man [darf] da auf gar keinen Fall in irgendeiner Weise die Epochen als ausschlaggebend für ja, sage ich mal schwerpunktmäßiges Perspektivenarbeiten herausstellen.“ (HK, III/1, 1.04.23)

Spär sah mit zunehmender zeitlicher Distanz das Fehlen geeigneter Quellen kritisch, da nicht immer Quellen aus unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen zur Verfügung stünden. Sie erklärte, dass nur „die wichtigsten Sachen“ festgehalten und überliefert wurden. Mutmaßlich bezog sich Spär hierbei auf politikgeschichtliche Ereignisse (z.B. Kriege oder Herrschaftswechsel). Kleich verstand die Frage nach den Epochen als grundsätzlich, wobei seine Überzeugungen normative Züge annahmen („sollte man […] nicht herausstellen“). Für ihn kam die Priorisierung einzelner Epochen bei der Arbeit mit historischen Perspektiven einer Abwertung anderer Epochen gleich, was er ablehnte.

Insgesamt rekurrierten 14 Befragte auf die Herausforderung der Quellenarmut mit Blick auf einige historische Perspektiven. Petra Klauser und Sarah Kross waren der Auffassung, dass in der Neuesten und Zeitgeschichte am meisten Quellen zur Verfügung stünden, weshalb sie diese Epochen als geeignet für historisch-perspektivisches Lernen bewerteten:

> „[…] Also ich glaube, man braucht eine breite Quellenbasis von verschiedenen Perspektiven und ich würde sagen, das ist eine heikle These. Umso länger es her ist, umso weniger habe ich ja verschiedene Perspektiven, weil wir einfach von viel- von früheren Zeiten oft nur das überliefert ist, was wirklich- ja, wer halt die Möglichkeit hatte zu veröffentlichen, weil er schreiben konnte, weil er Geld hatte, wie auch immer. Und gleichzeitig ist das Problem aber im Prinzip auf eine andere Art und Weise das gleiche, wenn wir irgendwie- weiß ich nicht,

> im Nationalsozialismus gucken, weil da haben wir ja natürlich auch nur bestimmte Dokumente. Also jetzt zu sagen, da steht uns alles offen, so ist es sicherlich- also auf gar keinen Fall. Ja." (PK, II/1, 46.16)

> „[…] ich glaube das schon, dass es- dass- dass- Epochen Zeitgeschichte neu- oder genau... Dass das natürlich leichter ist, wenn wir auch- wir haben ja auch dann- wenn noch z.B. Zeitzeugen oder so vorhanden sind, dann ist das natürlich- haben wir da nochmal einen ganz anderen Quellenbestand und eine Möglichkeit, das irgendwie zu rekonstruieren als... ja... Mittelalter, obwohl ich weiß es nicht. In Alter Geschichte oder- ich meine- es gibt vielleicht immer irgendwelche Gedichtbände oder so. Das sind ja auch dann Produkte, mit denen man arbeiten könnte. Deswegen vielleicht ist es auch zu pauschal gesagt aber... […] Also eigentlich ne- eigentlich geht das immer, glaube ich, egal wie weit die Epoche zurückliegt. Ja, ich mein, mein Hauptargument bleibt, glaube ich, wie viel- wie viele Zeugnisse haben wir davon. […]" (SK, II/1, 43.50)

Beide Befragte zeigten sich unsicher mit Blick auf die Priorisierung einiger Epochen gegenüber anderen (PK: „heikle These"; SK: „ich weiß es nicht"). Beide waren der Auffassung, dass in der Neuesten und Zeitgeschichte mehr Quellen zur Verfügung stünden. Kross bezog sich dabei auf bestimmte Quellengattungen (z.B. *Oral History*-Interviews) und die Quantität der Quellen insgesamt („wie viele Zeugnisse"). Klauser sprach demgegenüber wie Katharina Spär über die Herausforderung, eine Perspektivendiversität in einigen Epochen zu ermöglichen. Letztere nahm auch Sebastian Claasen in den Blick, der der Auffassung war, dass das Anbieten multiperspektivischer Quellenarrangements im Sinne Klaus Bergmanns[1101] nicht in allen Epochen möglich sei. Insbesondere die Neueste Geschichte und „Moderne" böten hierfür die Möglichkeit, während das Mittelalter weniger infrage käme:

> „Naja gut, ich habe halt- je mehr Quellenmaterial zur Verfügung steht, desto mehr Möglichkeiten- desto mehr Möglichkeiten kommen dabei raus. Wenn ich jetzt- aus der Antike resultieren die Quellen ja in aller Regel ja aus irgendwelchen sozial höheren Schichten. Dann bekämen wir nicht immer im Sinne Bergmanns multiperspektivische Zugriffe hin. Aber es ist ja schon Wahrnehmung von Ereignissen aus verschiedenen Perspektiven. Also anwendbar ist es schon. Und die Beispiele, die ich jetzt aufgrund der zur Verfügung stehenden Zeit und der Schwierigkeit überhaupt im Geschichtsunterricht machen kann, die ist begrenzt, die ist äußerst begrenzt. Und von daher geht das schon. Wenn ich jetzt aber wirklich Zugriff auf unterschiedliche soziale Gruppen haben will und auch stärker, da durch- ein Querschnitt von Gesellschaft irgendwie kommen will, dann ist das in der Moderne oder gerade ja dann auch im 20. Jahrhundert einfacher, weil einfach mehr Stoff zur Verfügung steht, aus dem ich auswählen kann. Wenn es jetzt irgendwelche ja Bauern oder so davor halt wenig geschrieben haben bzw. andere für sich haben schreiben lassen und da gibt es halt nichts." (SC, III/1, 32.41)

Claasen verknüpfte seine Überlegungen mit unterrichtspraktischen und -planerischen Erwägungen („zur Verfügung stehenden Zeit", „Stoff zur Verfügung").

[1101] Klaus Bergmann nennt als mögliche Differenzkategorien bei multiperspektivischen Zugriffen bspw. die „Stellung im Herrschaftszusammenhang", die „Zugehörigkeit zum männlichen oder weiblichen Geschlecht", die „Interessen" und „religiöse oder sonstige Überzeugungen". (Bergmann, Multiperspektivität, S. 65)

6.11.1.2. Zeitliche Distanz bzw. Fremdheit

Widersprüchliche Überzeugungen zeigte Adriane Siffers, die einerseits die Eignung aller Epochen betonte, andererseits einzelnen Epochen eine herausgehobene Stellung zusprach:

> „Alle. Und am liebsten nimmt man natürlich die gesamte Neuzeit, also Neus- ja Neuzeit ab der Französischen Revolution, weil das ist für Schüler am nächsten zu- erfahrbar- meinen wir die Französische Revolution und in Mainz die Mainzer Republik ist für die so weit weg wie der- der Mars und überhaupt nicht nah dran. Schon der Untergang der DDR ist für sie ja Großeltern-Erfahrung. Und da ke- da Schüler noch kein- kein Trittmuster, keine Trittsteine im Kopf haben über Epochen und- und Zeiträume ist es für die tatsächlich egal. […] das Wissen über Zeiträume für 16-Jährige über 50 Jahre hinweg zu denken, was viermal so lang ist oder dreimal so lang ist, wie sie überhaupt gelebt haben. Das ist gar nicht machbar. Daher können sie diese Perspektivität auch prima an der Verjagung von Alkibiades aus- aus- aus Athen machen. Und da kriegen sie die Kinder genauso oder die Schüler genauso mit hin. […]“ (AS, IV/1, 23.36)

Aus dem in ihren Augen fehlenden Bewusstsein für Zeitlichkeit der Schüler:innen schlussfolgerte Siffers, dass alle historischen Lerngegenstände unabhängig von der zeitlichen Distanz für die Lernenden gleichermaßen fremd wären und daher das Perspektivenverstehen sowohl in der Antike als auch der Neuzeit möglich wäre. Gleichwohl hob sie die Neuzeit als besonders geeignet hervor, weil diese für die Schüler:innen besonders „erfahrbar“ sei.

Andere Befragte wie Berit Voss, Monika Gerbers und Samuel Ries sahen Unterschiede zwischen den Epochen. Sie rekurrierten auf die auch in Theoriearbeiten diskutierte Herausforderung der Fremdartigkeit der Vergangenheit und daraus resultierenden Distanzerfahrungen seitens der Lernenden:

> „Ich denk mal- ich würde jetzt mal grob sagen desto weiter es zurückliegt, desto schwerer ist es wahrscheinlich, weil die Welt sich halt so verändert hat. Und wenn man jetzt vom- vom Mittelalter spricht oder so, wo die Zustände ja extrem anders waren als heutzutage, fällt es, denke ich, das auch einfach schwerer da sich hineinzuversetzen, wie es war, als wenn wir jetzt von 50 Jahren in der Vergangenheit reden oder auch 100, weil es ja schon eher der heutigen Situation gleicht. […]“ (BV, I/1, 27.54)

> „Also ich glaube, es ist tatsächlich die- dieses Fremde. Also wie gesagt, je weiter eine Epoche weg ist, desto andersartiger erscheint mir die erstmal. Also so als Schüler auch, glaube ich. Also so ein Ägypten in der Antike mit Pharao und dann habe ich auch noch einen anderen Kulturkreis, dann habe ich eine andere Herrschaftsform. Die Leute tragen andere Klamotten als ich. Das ist irgendwie alles fremd. Während ich jetzt z.B. in den 60ern, 70ern, da sehe ich noch irgendwie Parallelen. Die Leute sind ähnlich angezogen. Man hat irgendwie schon Musik gehört. Vielleicht jetzt noch nicht vom iPod, aber dann irgendwie von einer CD, okay, kann ich mich noch reinversetzen, so ist das okay. […] Gleichzeitig aber junge Schüler z.B., was weiß ich so eine siebte Klasse im Anfangsunterricht, wenn die einmal sich hineinversetzt haben in dieses Andersartige, dann macht denen das auch Spaß. Also dann ist da auch ein Perspektivwechsel da, der irgendwie auch- dann lebt das von dieser Kreativität […]“ (MG, III/1, 21.37)

> „Nun also grundsätzlich je näher die Kinder im Unterricht an die Gegenwart herankommen, desto leichter wird es ihnen fallen, bestimmte Perspektiven einzunehmen, ja. Die Perspektive eines Bauern- eines grundhörigen Bauern im Mittelalter werden die Kinder mit noch so viel Übung einfach nicht einnehmen können. Die [unv.] eines Sklaven in der Antike, der gekauft und verkauft wird schon gar nicht. Also je näher man an die Gegenwart herankommt, desto leichter wird es dann.“ (SR, IV/1, 28.33)

Voss bezog sich in ihren Ausführungen vor allem auf gesellschaftliche Entwicklungsprozesse und Veränderungen der Lebensumwelt, die dazu führen würden, dass sich Gegenwart und Vergangenheit durch die zeitliche Distanz immer weiter voneinander entfernen würden. Welche Aspekte des menschlichen Lebens sie konkret im Sinn hatte (z.B. Mentalitäten, Alltagsgegenstände, politische Systeme), machte sich nicht deutlich („die Welt", „Zustände", „heutige Situation"). Diese fehlende Präzision zeigte sich auch bei weiteren Befragten ihrer EG (KT, I/1, 10.01; KS, I/1, 8.08). Gerbers äußerte sich in dieser Hinsicht expliziter und sprach von unterschiedlichen kulturellen und politischen Prägungen der Menschen in der Vergangenheit, die die „Fremdheit" bedingen würden. Sie schloss Perspektivübungen in weit zurückliegenden Epochen jedoch nicht aus, sondern war der Auffassung, dass in diesen bspw. kreative Anteile einen größeren Raum einnehmen würden. Ries schloss das Verstehen der Perspektiven einiger historischer Akteur:innen wie mittelalterlicher Bauern aufgrund der zeitlichen Distanz und Fremdheit der Perspektiven aus.

6.11.1.3. Schriftlichkeit als Kriterium

Für mehrere Befragte spielte die Schriftlichkeit von Gesellschaften in der Vergangenheit als Voraussetzung für historisch-perspektivisches Lernen eine herausragende Rolle, was sich an den Überlegungen zur Eignung der Urgeschichte zeigte. Nicole Seifert und Gabriel Talla waren der Auffassung, dass eine Annäherung an Perspektiven von Akteur:innen der Steinzeit möglich sei:

> „Ich glaube also, gerade das 20. Jahrhundert ist halt noch relativ nah und ähnlich zum 21. Jahrhundert so von, ja, also ich glaube, dass man sich da ganz gut reinversetzen kann. Aber ich denke trotzdem auch, dass man als Schülerin oder Schüler sich auch in die Steinzeit ein bisschen hineinversetzen könnte, wenn man sich überlegt, Ja, ich habe jetzt Hunger. Was gibt es hier zu essen? Ok, ich esse jetzt Beeren. Ich bin jetzt ein Sammler. Ich bin jetzt auch ein Jäger. Aber ich will jetzt irgendwie noch, keine Ahnung, was jagen. Also ich glaube schon, dass man sich da auch reinversetzen könnte, auch wenn es tausende Jahre zuvor stattgefunden hat. […]" (NS, II/1, 25.33)

> „[…] Prinzipiell gehts in allen Epochen. Ja, man kann auch schon ein Rollenspiel machen lassen der Altsteinzeit-Mensch trifft den Jungsteinzeit-Menschen und wer hat jetzt wieso das bessere Leben? Das geht schon auch. Aber ich würde sagen besser geht es eher dann so ab 19. Jahrhundert und im 20. Jahrhundert. […]" (GT, IV/1, 43.34)

Seifert war der Auffassung, dass Lernende die Gedanken und das Handeln von Homininen aus der Steinzeit nachvollziehen könnten. Bei Talla zielten die Perspektivübungen nicht auf konkrete Gedanken oder Handlungen, sondern auf die Bewertung der Lebensumstände der jeweiligen Menschengattungen. Henrike Sauer war im Hinblick auf Perspektivübungen mit Menschen der Steinzeit skeptischer:

> „[…] mir fällt es auch unheimlich auf, wenn ich so historische Romane lese, je weiter entfernt, umso holzschnittartiger wird es, weil wir natürlich auch weniger Quellen haben. Und das ist natürlich auch ein Problem. Was habe ich denn für Ego-Quellen aus welchen Epochen? Aus der Antike? Wie hat sich der Plan- es geht immer so Thema Sklaverei in der Antike. Da versucht man dann auch so was. Und da gibt es auch... Aber da gibt es auch wenig Quellen. Also je länger wir zurückschauen, umso schwieriger wird das, so- so persönliche... Ich überleg gerade, was- was immer der absolute Renner ist- gehen wir mal ganz zurück in

> der Steinzeit. Da so ja Männer und Frauen in der Steinzeit oder irgend sowas. Ja naja, da haben wir natürlich überhaupt keinen einzigen Text, da haben wir kein Tagebuch, von einem Steinzeit-Menschen, das ist alles fiktiv. […] Schwierig ist es halt dort, wo wir gar keine schriftlichen Quellen haben. Ich glaube dann wird es ganz, ganz schwierig, weil wir dann sehr im Spekulativen sind. Da arbeite ich z.B. ganz gerne mit so Rekonstruktionszeichnung, so- so könnten die gelebt haben, sich versucht hineinzudenken. [stöhnt] […]" (HS, IV/1, 1.17.58)

Sauer sprach den hohen fiktiven Anteil bei der Auseinandersetzung mit Perspektiven von urgeschichtlichen Homininen an und sah neben dem Fehlen schriftlicher Quellen insgesamt das Fehlen von Ego-Dokumenten kritisch.

6.11.2. Themen

6.11.2.1. Gegenwartsbezüge

10 Personen schätzten vor allem Themen für historisch-perspektivisches Lernen besonders geeignet ein, wenn diese einen Gegenwartsbezug[1102] aufweisen würden. Sarah Kross, Camilla Simons und Bettina Caspar bezogen sich unter anderem auf das Anknüpfen an das Alltagswissen der Lernenden, wobei Kross neben der Regionalgeschichte auch das Alter der Schüler:innen ansprach. Simons und Caspar sahen vor allem Potenzial in Perspektiven historischer Akteur:innen, mit denen Schüler:innen alltägliche Erfahrungen teilen würden:

> „[…] Ja... Ich glaube, es geht ja auch schon ein bisschen darum, was... ja obwohl... Aber doch, wo vielleicht das Interesse von den Schülerinnen und Schülern mehr geweckt wird. Dahingehend auch, wo- wo sehe ich einen Bezug zur Gegenwart und wo vielleicht weniger? Das sind dann vielleicht auch... das ist ja so auch wichtig und dann auch Themen, bei denen sich das nochmal mehr anbietet. Dann aber natürlich vielleicht auch regionale Themen- Regionalgeschichte könnte ich mir vorstellen, bietet sich das auch nochmal mehr an. Vielleicht auch bei historischen Akteuren im ähnlichen Alter, obwohl ich nicht so genau weiß- ich glaube, das ist auch super schwer." (SK, II/1, 41.26)

> „Also ich glaube z.B. das wenn es jetzt eine Perspektive ist einer Person, die vielleicht das gleiche Alter hat oder irgendwie in einer ähnlichen Situation ist oder in einer Situation, die die Schülerinnen und Schüler nachvollziehen können, die nicht so sehr von der Lebenswelt entfernt ist, dass man sich dann eher- ja diesen Perspektivwechsel hineinversetzen kann, als wenn es irgendwie ja überhaupt keine Übereinstimmung gibt." (CS, II/1, 9.12)

> „[…] Ich würde mal sagen, es hängt so ein bisschen davon ab wieder, wie alt die Lernenden sind. Also natürlich können sich jetzt Siebtklässlerinnen und Siebtklässler einfacher mit etwas identifizieren und einfacher Perspektiven übernehmen, wenn das so aus ihrer eigenen Erfahrungswelt stammt. Also sagen wir mal so das Thema Familie, das ist dann schon noch greifbar. Wenn ich mir jetzt die römische Familie angucke, dann stelle ich fest, das ist eben etwas anderes als meine eigene Familie. Das ist einfacher und je älter sie werden, umso

[1102] Klaus Bergmann definiert den Gegenwarts- bzw. Zukunftsbezug als die „Konkretisierung der grundsätzlichen Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit historischen Denkens an einem historischen ‚Fall'". Die „Vergangenheitsbezüge" können über „Sachverhalte und Begriffe des Alltags", „materielle Überbleibsel der Vergangenheit", „Errungenschaften der Vergangenheit", „Hypotheken der Vergangenheit" oder die „Geschichtskultur" hergestellt werden. (ders., Gegenwarts- und Zukunftsbezug, 92f)

> mehr kann man dann- Also man muss halt gucken, was für einen Horizont haben die Lernenden. Und dann muss man eben gucken, dass man die Themen da so dran andockt, dass das passt. […]“ (BC, IV/1, 30.31)

Bei weiteren Befragten spielten andere Vergangenheitsbezüge[1103] eine Rolle. Peter Siebert rekurrierte auf den unmittelbaren Vergangenheitsbezug über Denkmäler (PS, III/1, 37.17), während Berit Voss vor allem Potenzial in Themen sah, bei denen Schüler:innen Sinnzusammenhänge herstellen könnten. Voss war der Auffassung, dass es Themen gäbe, „mit denen man sich heute eher identifizieren“ könne, „weil es vielleicht doch irgendwas ähnelt, was man heutzutage auch wieder“ durchleben würde (BV, I/1, 28.49).

Bei Nicole Seifert spielten vor allem die geschichtskulturelle Präsenz des jeweiligen Themas und daraus resultierende Präkonzepte eine Rolle. Dies verknüpfte sie mit individuellen Bezügen der Lernenden zu den Themen:

> „NS: [10 Sek. Pause] Ich glaube, es gibt viele Themen, auch wenn mir gerade nicht so viele einfallen. Also ich glaube, man kann sich ganz gut in so typische Sachen, die man vielleicht irgendwie auch aus Filmen kennt, reinversetzen mit, jetzt wird die Prinzessin verheiratet. Also irgendwelche solche Sachen, wenn es irgendwie um Herrschaftsnachfolge geht oder natürlich auch wie gesagt immer ‚Drittes Reich‘, dass man sich da irgendwie reinversetzen kann. Wie war das Leben dort? Wie wäre es gewesen für mich, wenn ich damals gelebt hätte? Dass man es auf sich bezieht. Ja oder gerade so verschiedene besondere Ereignisse wie keine Ahnung... Reichsgründung dann, weiß nicht, im Spiegelsaal von Versailles, dass man dann da irgendwie bei so einer Feier mit dabei- also dass man sich reinversetzen könnte irgendwie, da mit dabei gewesen zu sein. Aber immer noch Themen, die man einfach auch auf sich beziehen kann, ja.
> I: Also dass da quasi ein Bezug zu dem Leben der Schüler:innen ist oder was ist dann der Bezugspunkt?
> NS: Ja, zu dem Leben oder halt zu dem was, ja, also ja wie auch irgendwie wenn irgendwas in einem Film oder so vorkommt, dass man sich da irgendwie was- da mit reinversetzen kann.“ (NS, I/1, 27.11)

Seifert erklärte nicht, welche potenziellen Bezüge sich zwischen der Lebenswelt der Lernenden und jener der Menschen im „Dritten Reich“ oder im Kaiserreich ergeben könnten. Wie bereits an anderen Stellen im Interview deutlich wurde, zeigte sich Seifert erneut unkritisch gegenüber geschichtskulturellen Produkten wie Filmen. Sie sah die Geschichtsbilder, die Lernende mit in den Geschichtsunterricht bringen würden („jetzt wird die Prinzessin verheiratet“) als Hilfsmittel, um sich Lerngegenstände erschließen zu können. Dass diese Geschichtsbilder notwendigerweise in diesem Zusammenhang hinterfragt werden müssten, thematisierte sie nicht.

Auch in Interview 2 blieb Seifert ähnlich vage. Der Gegenwartsbezug des Themas der UE wurde in 11 Interviews als Grund dafür angeführt, warum sich dieses für historisch-perspektivisches Lernen eigenen würde. Neben Seifert sahen die Befragten Karl Tecker und Hubertus Lapp einen Sinnzusammenhang zwischen dem kolonialgeschichtlichen Thema und der Gegenwart, wobei Rassismus als Hypothek der Vergangenheit verstanden wurde:

[1103] Vgl. ebd.

> „[…] es [ist] ein Thema […], wo wir heute immer noch ein bisschen Parallelen sehen. Also. Es geht ja grundsätzlich darum, dass dieser weiße Gouverneur den Bogle und die Menschen eben anders behandelt hat aufgrund ihrer Hautfarbe und die deswegen unterdrückt und auch teilweise dort ermordet wurden. Und das ist ja immer noch ein Problem, was es in der heutigen Welt gibt. […]“ (KT, I/2, 17.35)

> „Es ist halt auch sehr emotional und traurig und man kann es halt […] auch auf viel- auf die heutige Zeit beziehen und auch da vielleicht daraus lernen oder auch mehr dadurch lernen oder ein bisschen sensibilisiert werden für die heutigen Probleme, die leider immer noch vorhanden sind in dieser Richtung. […]“ (NS, II/2, 14.12)

> „[…] Also gerade mit dem Thema der Gleichberechtigung und dem weiteren aufkommenden Rassismus auch in Deutschland, denke ich schon, dass es weiterhin einfach ein Thema ist, wenn man sich auch gar nicht damit auskennt. Und so ein kleiner Exkurs. Also es ist ja auch keiner- keine Projekte- kein Projekt von 6 Wochen oder von 3 Wochen, sondern eine Doppelstunde oder zwei Doppelstunden, wo man einfach mal was über ein anderes Land erfährt, über das man sonst wahrscheinlich nichts weiß. […]“ (HL, III/2, 35.12)

Seifert sah in der Auseinandersetzung mit dem Morant-Bay-Aufstand die Chance, dass Lernende (emotional) sensibilisiert werden könnten für gegenwärtigen Rassismus. Lapp schloss unterrichtsplanerische Erwägungen an, denn der vorgesehene, zeitliche Umfang der UE wäre angemessen. Drei weitere Befragte nahmen Bezug auf zum Zeitpunkt des Interviews stattfindende Black Lives Matter Demonstrationen[1104] (SG, I/1, 47.00; HS, IV/2, 8.10; BC, IV/2, 25.41). Für andere Befragte wie Monika Gerbers oder Petra Klauser ergab sich der Gegenwartsbezug durch die kontroversen Diskussionen um Denkmäler für ehemalige Kolonialherren (MG, III/2, 21.38) oder die Bedeutung von Revolutionen für die historische Identität von Menschen (PK, II/2, 52.40).

Adriane Siffers und Samuel Ries hingegen sahen das Thema als zu fern an und vermissten einen Lebenswelt- und Gegenwartsbezug:

> „Die Anknüpfung an unseren Alltag in Mainz 2021 kriege ich hin, ist aber doch weit weg und da würde ich bei meinen Jugendlichen, die ich vor Augen habe, andere Themen als wichtiger halten. […]“ (AS, IV/2, 19.24)

> „[…] Es ist ja hier schon ziemlich abseitig in der Karibik. Also zunächst mal muss man sagen, interessiert die [Schüler:innen] das wahrscheinlich eher nicht. Wenn man da irgendwann mit Bevölkerung mit Menschenrechten in Kolonialgebieten thematisieren will, hätte sich vielleicht eher angeboten einen Konfliktfall aus den deutschen Kolonien zu nehmen. Und da haben wir ja ganz viele, die auch gut dokumentiert sind.“ (SR, IV/2, 15.56)

Beide waren der Auffassung, dass es (in der deutschen Geschichte) Themen gäbe, die vor allem über den regionalen Bezug relevanter für die Lernenden wären (bspw. Konflikte in den ehemals deutschen Kolonialgebieten). Ries befürchtete, dass die Auseinandersetzung mit dem Morant-Bay-Aufstand zu einem „Inselwissen“ werden würde (SR, IV/2, 13.38). Demgegenüber sahen sechs Befragte gerade in der Distanz des Themas zur Lebenswelt der Lernenden und in der Fremdartigkeit eine Chance, wobei nicht spezifisch historisch-perspektivisches Lernen in den Blick genommen wurde:

[1104] Diese Demonstrationen fanden anlässlich der Ermordung des US-Amerikaners George Floyds durch Polizeibeamte im Jahr 2020 statt.

> „[…] Und ich finde, es ist halt auch mal, sag ich mal etwas, was vom Kanon abweicht und damit halt auch leistet seinen wichtigen Beitrag dazu, dass- dass sage ich mal die Universalgeschichte mehr gefördert wird und die- ja- der Eurozentrismus eingedämmt wird. Das- und außerdem ja auch weg von diesen großen Revolutionen gegangen wird. Also es gibt ja sonst immer nur Amerikanisch, Englisch, Französisch und da- und später dann auch Russisch. Aber das ist, denke ich, schon ein sehr, sehr guter Ansatz, dass man ein Thema wählt, was sag ich mal auch ein Land betrifft, was die Schüler vielleicht nur klischeehaft, oberflächlich kennen durch Usain Bolt oder was auch immer, Kaffee oder ich weiß nicht, aber es ist, denke ich etwas, was die Schüler auch grundsätzlich interessieren würde, weil halt da auch so wenig Vorkenntnisse da sind und dementsprechend ist das Erkenntnisinteresse einfach da gegeben. […]“ (HK, III/2, 0.09)

Hans Kleich sah den Vorteil des Themas darin, dass dieses mit einer Abkehr von der im Geschichtsunterricht dominanten, eurozentristischen Perspektive einhergehen würde.

6.11.2.2. Multiperspektivische Themen

In Interview 1 sahen die Befragten neben Themen, die einen Lebenswelt- oder Gegenwartsbezug ermöglichen würden, vor allem auch solche als besonders ertragreich für historisch-perspektivisches Lernen an, in denen multiperspektivische oder kontroverse Zugriffe möglich wären (n=11). Simon Liefers und Sina Geuer verstanden das Thema des Kalten Krieges als geeignet für historisch-perspektivisches Lernen, weil es dort „klare Fronten“ (SG, I/1, 35.25) bzw. „zwei Ideologien“ gäbe, die „aufeinanderprallen“ würden (SL, I/1, 35.48). Claudia Kunter äußerte sich an zwei Stellen zu multiperspektivischen und kontroversen Zugriffen:

> „Ganz gut eben, wenn ich verschiedene Quellen zu einem Ereignis habe, also wenn da wirklich kontroverse Sichtweisen ich irgendwie habe. Genau also z.B. beim Wiener Kongress hatte ich das jetzt auch, da hatte ich einmal die Quelle von einem Fürsten und einmal die Quelle von einem Revolutionär und die sind halt super konträr in dieser Bewertung vom Wiener Kongress und sowas eignet sich immer super. Warum habe ich da jetzt auf einmal zwei Sichtweisen? […]“ (CK, III/1, 28.37)

> „[…] Also ich finde, es gibt, glaube ich, sehr viele Gebiete, wo man es gut machen kann, weil Geschichte halt sehr kontrovers in vielen Punkten ist. Und halt auch jede Quelle ihre Perspektivität ja hat, aber ich kann mir schon vorstellen, dass es Themen gibt, die nicht so gut für Perspektivität sind. Nur ich weiß jetzt nicht so was. [lacht] Ja.“ (CK, III/1, 33.34)

Kunter sah Themen als sinnvoll an, bei denen eine Gegenüberstellung unterschiedlicher Perspektiven möglich wäre. Dabei war vor allem die Unterschiedlichkeit und Kontroversität ein zentrales Auswahlkriterium für die entsprechenden Perspektiven.

6.11.2.3. Personalisierung und Personifizierung

Themen, die personalisierende/ personifizierende bzw. biographische Zugriffe auf die Geschichte zulassen würden, wurden in Interview 1 von zwei Personen explizit genannt. Gabriel Talla problematisierte ähnlich wie Monika Gerbers die Thematisierung von großen, historischen Persönlichkeiten. Anders als Gerbers sah Talla jedoch weniger das Risiko der fehlenden Faktentreue (MG, III/1, 26.35). Er war stattdessen der Auffassung, dass große Persönlichkeiten häufig nicht als Vorbilder für die Lernenden dienen könnten. Personifizierende Zugriffe, die er Personalisierung nannte, empfand er hingegen als sinnvoll:

> „[…] Also historische Persön- also die richtigen Persönlichkeiten, also die- ich nenne sie jetzt mal die Großen der Geschichte, die bieten sich ja selten an, um wirklich sie als Wertemaßstab zu nehmen, also da fallen mir wenige ein, ja, die- wo ich sagen würde, das ist jetzt das- also dann müssten wir halt eher wirklich in die- in die Lokalgeschichte schauen, in die Regionalgeschichte. Da wäre dann eher Personalisierung, also an einzelnen Bürgern das festmachen oder an einzelnen Widerstandskämpfern natürlich, wenn wir über die NS-Zeit sprechen, Sophie Scholl, Anne Frank und so weiter. Dann- dann könnte das vielleicht gelingen, aber da zu sehr den Schüler quasi von der Perspektive her in eine Person zu pressen, das weiß ich nicht, ob das besonders sinnvoll ist. […]“ (GT, IV/1, 34.36)

In Interview 2 lobten vor allem Studierende im 1./2. Fachsemester den personalisierenden Zugang über den Akteur Paul Bogle. Katharina Spär sah in der persönlich-emotionalen Verbindung der Lernenden zu den dargestellten historischen Akteuren eine Chance für das historisch-perspektivische Lernen:

> „[…] ich glaube, so ein Thema, wo es auch wirklich um Einzelpersonen geht, berührt in gewisser Weise ja jeden. Also dass man halt dann wirklich das Schicksal von einzelnen Personen- fand ich persönlich auch am fesselndsten in der Schule in gewisser Weise, weil man halt eben sich besser da reinversetzen können- kann, als wenn man jetzt einfach irgendwelche Fakten aufgezählt bekommt. Wenn es heißt ja, Okay, so und so viele sind da und da dran gestorben, ja zu dem und dem Datum. Aber ja, also ich glaube schon durchaus, dass es sehr interessant sein kann. Also ich glaube auch, dass es die Schüler mehr interessiert als irgendwelche, was weiß ich, irgendwelche Kriegsabläufe oder Sonstiges.“ (KS, I/2, 24.58)

Die Auseinandersetzung mit einzelnen Akteuren würde das Interesse der Lernenden an der Thematik wecken. Sie grenzte die personifizierten Zugriffe von deklarativem Wissen ab.

6.11.2.4. Prävalente Beispiele

Die von den Proband:innen genannten, für historisch-perspektivisches Lernen besonders geeigneten Themen wiesen eine große Bandbreite auf. Häufig wurden im Sinne der multiperspektivischen Arrangements Themen genannt, bei denen unterschiedliche Perspektiven einander gegenübergestellt werden könnten. Katharina Spär nannte idealtypisch das Format der „Konferenzsituation“:

> „[…] Also mir fällt natürlich gleich wieder die Konferenzsituation ein. Da muss ich einfach immer wieder darauf zurückkommen. Sowas wie Wiener Kongress oder sowas. Also einfach wo verschiedene Nationalitäten oder verschiedene Bevölkerungsgruppen auch z.B. auch, dass es in der Frankfurter Paulskirche, die Volksversammlung oder sowas- dass sowas einfach ja einfacher ist, wenn es verschiedene Gruppen aufeinander treffen, sich da hineinzuversetzen, weil man dann eben auch miteinander interagieren kann und dann auch wirklich sagen kann, Okay, ich hab mich jetzt so und so gefühlt, als die anderen gegen mich waren oder ich in der Gruppe für jemanden war oder so. Ich glaube, sowas eignet sich halt wirklich gut für so ja, Perspektiven ja, wie nennt man es nochmal, Perspektivenübernahme oder sowas. [lacht]“ (KS, I/1, 34.17)

Sowohl der Wiener Kongress 1814/1815 als auch die Paulskirchen Versammlungen wurden von mindestens einer weiteren Person angeführt. Häufig nannten die Befragten politikgeschichtliche (internationale) Themen wie die Ursachen für den Ausbruch des Ersten Weltkrieges (n=3), die Französische Revolution (n=3), die Zeit des Kalten Krieges (n=4), den Versailler Vertrag (n=1) oder das Scheitern der

Weimarer Republik (n=1). Es dominierten in allen Interviews makroperspektivische, ereignisgeschichtliche Themenbeispiele. Mit Blick auf die Antike und das Mittelalter wurde die schematische Erfassung von Gesellschaftsstrukturen anhand von kleineren Rollenspielen vorgeschlagen (n=3).

Eine Ausnahme hierzu stellten Themenvorschläge bezogen auf den Nationalsozialismus dar (n=11). Hier wurden auch einzelne (Gesellschafts-)Gruppen expliziert:

> „[…] Dann auf jeden Fall natürlich die NS-Zeit, um da dieses zu sehen so- wie- auf dieser Gefühlsebene bisschen empa- mit- mit der empathischen Seite auf eine historische Sichtweise zu zeigen, dass man da klar also zeigt, so Opfer und Täter oder wirklich Verbrecher. […]“ (JK, I/1, 32.34)

> „[…] also z.B. das Leben […] von Jüdinnen und Juden zur Zeit des Nationalsozialismus. Oder aber auch- oder die Zeit- das Leben in der DDR. Genau, ja.“ (CS, II/1, 31.39)

Keiber hob vor allem die Vorteile bei der Auseinandersetzung mit dem NS für emotionales Lernen hervor. Bei beiden Befragten spielten vor allem die Verfolgten-Perspektiven eine Rolle.

Demgegenüber sahen die Junglehrkräfte Monika Gerbers und Hubertus Lapp die Auseinandersetzung mit Akteur:innen zur Zeit der nationalsozialistischen Diktatur vor allem im Rahmen von handlungsorientierten Lehr-Lern-Arrangements nicht ausschließlich positiv:

> „[…] Schwierig ist es bei manchen Sachen aus dem Nationalsozialismus, ob man jetzt so... da muss man glaube ich gucken, ob man alle Perspektiven einnehmen muss und sollte. Das finde ich manchmal ein bisschen schwierig. […]“ (MG, III/1, 23.21)

> „[…] Beim Thema Nationalsozialismus eher weniger, weil es einfach dort so komplex ist und man sich weder in die Rolle der Opfer annähernd bewegen kann als- oder das dem ja, es sehr schwierig ist. Genauso vielleicht auch der in Anführungsstrichen Täter. […]“ (HL, III/1, 34.00)

Gerbers und Lapp waren beide der Auffassung, dass es Grenzen historisch-perspektivischen Lernens mit Blick auf Täter:innen- und Verfolgten-Perspektiven geben würde. Während Gerbers ihre Überlegungen nicht weiter ausführte, präzisierte Lapp:

> „[…] Das [der Nationalsozialismus] ist so ein extremes- ein heikles Thema, dass es da sehr schwierig ist, so die Balance zu halten und es dem ja auch nicht- nicht recht nahe kommt oder auch schwierig ist zu sagen, Ja, versetzt euch in die und die Person, also wie- vorhin war die Frage, wo soll man es nicht machen. Also versetze dich in die Person in einem KZ. Das ist einfach nicht annähernd zu leisten. Und klar könnte man den Versuch mal wagen, um zu schauen. Da würde ich sagen, da bin ich auch nicht erfahren genug, um zu sagen vielleicht ist es doch auch irgendwie hilfreich. Aber da lassen eher wahrscheinlich Bilder und andere Texte für sich sprechen, als sich das versuchen nur vorzustellen. Also man sagt ja oft, man kann sich es kaum vorstellen, deswegen würde ich es da als nicht so hilfreich sehen. Ja aber eigentlich ausschließen würde ich jetzt auch die Neuzeit oder das 20. Jahrhundert prinzipiell auch nicht. Es ist ja nicht nur alles Zweiter Weltkrieg gewesen- Nationalsozialismus. […]“ (HL, III/1, 35.27)

Insbesondere die Perspektiven der Verfolgten schienen für Lapp tabu. Zugleich brachte er wiederholte Male seine Unsicherheiten mit Blick auf die Frage nach geeigneten Themen zum Ausdruck, da er in dieser Hinsicht noch nicht viele Unterrichtserfahrungen gesammelt habe.

6.11.2.5. Ungeeignete Themen

Während ein Teil der Befragten der Auffassung war, dass sich alle Themen für historisch-perspektivisches Lernen eignen würden (PK, II/1, 52.05; MG, III/1, 23.21), schlossen einige Proband:innen gewisse Themen aus. Karl Tecker stellte „Umbruchszeiten" den Zeiten, „in denen nichts passiert" sei, gegenüber:

> „Also ich glaube Themen, die immer gut funktionieren, sind so Umbruchzeiten, so Revolutionen, wenn man sich das anschaut. Ich glaube, das funktioniert immer ganz gut, weil da auch viel Emotionen und sowas dabei sind, womit die Schüler dann auch etwas anfangen können. Was glaube ich nicht so gut funktioniert sind- einfach ich nenne es jetzt mal Jahre, in denen nichts passiert ist. Also wo es keine Revolution gab, wo kein Krieg geherrscht hat oder wo es keine sozialen Konflikte oder sowas gab." (KT, I/1, 11.41)

Tecker zeigte durch diese Gegenüberstellung und durch die Priorisierung der „Umbruchszeiten" eine ereignis- bzw. gesellschaftsgeschichtlich-orientierte Perspektive. Dass Adriane Siffers, ähnlich wie Tecker, vor allem ereignisgeschichtlich argumentierte, zeigte sich anhand ihrer Bewertung des Morant-Bay-Aufstandes als Thema der UE in Interview 2. Sie nannte den Morant-Bay-Aufstand eine „Randerscheinung" der Weltgeschichte, während in anderen Teilen der Welt zur gleichen Zeit wichtige Ereignisse stattgefunden hätten:

> „[…] Das ist der Liberalismus in Deutschland, das ist die Liberalisierung, aber auch die Festigung der Weltherrsch- oder nein, Welt-Imperiums der Engländer. Es ist doch die Auseinandersetzung mit den Franzosen in Indien. Nein, ja, die ist schon gelaufen. Aber dann in Südamerika die Unterstützung des Chile-Aufstandes. Also es gibt da ganz viele andere, die für die weitere Weltgeschichte von großer Bedeutung sind. Wenn man das möchte. Das heißt nicht, dass es nicht punktuelle Erscheinungen wichtig sind zu besprechen. Aber dann würde ich das auch wirklich auf eine Stunde begrenzen. […]" (AS, IV/2, 0.00)

Etwas später im Interview präzisierte sie auf die Frage, für wie geeignet sie das Thema für historisch-perspektivisches Lernen halten würde:

> „I: Und Sie sind vorhin auch auf das Thema eingegangen und haben gesagt, das ist ja im Prinzip ein Randthema, sag ich jetzt mal.. Was für die Welt-
> AS: Aus UNSERER Perspektive. Aus der europäischen Perspektive. Ganz deutlich. Also ich bin mir der Perspektivität absolut- als Jamaikaner muss man das Wissen. Als Mainzer nicht notwendigerweise." (AS, IV/1, 18.46)

Bernadette Linder und Samuel Ries bevorzugten demgegenüber alltags- und kulturgeschichtliche gegenüber politikgeschichtlichen Themen:

> „Ja, alles, was Kulturgeschichte, Alltagsgeschichte ist, das eignet sich natürlich. Aber wenn es darum geht, die neueste Verfassung von Otto- Otto von Bismarck zu verstehen oder das Wahlsystem in der Weimarer Republik, da ist es natürlich- nicht ganz so optimal, wenn das Ziel da wirklich nur ist das Schaubild zu verstehen und da kann man danach dann gucken, was würde jetzt Otto von Bismarck sagen zu sein- zu seinem politischen System und was würde der kleine Bauer in Mainz dazu sagen." (BL, II/1, 27.19)

> „Eher natürlich die Alltagsgeschichte, klar ja. Am wenigsten die politische Geschichte, die Verfassungsgeschichte, die Diplomatiegeschichte, die Kriegsgeschichte. Das ist natürlich am weitesten weg. Alltagsgeschichte ist da am besten." (SR, IV/1, 29.29)

6.11.3. Fehlende Perspektiven

6.11.3.1. Personengruppen

Vier bzw. sieben Personen fehlten die Perspektiven der „Kinder“ und „Frauen“ im gegenwärtigen Geschichtsunterricht, wobei diese häufig zusammen genannt wurden:

> „Ganz eindeutig für mich die Frauen immer noch. […] Also bei mir ging es- also wenn es in dem- wie lang hat man Geschichte? 5-6 Jahren Geschichte, die ich hatte, 5, 6 Mal wirklich nur um Frauen ging, dann war das wahnsinnig viel. Also es war wirklich kaum was über Frauen. Ich meine klar, es gibt halt auch einfach weniger Quellen über Frauen gerade je weiter man zurückgeht. Aber die Perspektive wird finde ich halt häufig ja nicht betrachtet, zumindest im Unterricht, weil man muss sich halt auf das Wesentliche beschränken, wenn man nicht so viel Zeit hat, aber auch vielleicht die Perspektive der Kinder oder so. Darüber habe ich auch noch, glaube ich, nie irgendwie was gehört. Außer jetzt halt, wenn man sagt, was weiß ich, Nationalsozialismus, wo es vielleicht noch Zeitzeugen gibt oder so, da schon. Aber ja, halt weiter zurückgehend eigentlich gar nicht.“ (KS, I/1, 35.31)

> „[…] oft werden halt auch die Perspektiven von Frauen finde ich nicht so hervorgehoben. Also es ist ja, sagt man ja auch oft, wird die Geschichte der großen Männer geschrieben und damit beschäftigt man sich, aber Frauen und Kinder werden jetzt oft eher nicht so thematisiert.“ (NS, II/1, 29.13)

> „Ja also ich finde tatsächlich, die Gender-Perspektive kommt sehr viel zu kurz. Also wir haben- gut das ist- ich muss dazu sagen, das ist eine Art mein Steckenpferd. Aber es ist tatsächlich so, dass wir einen sehr heteronormativen, männlichen Blick auf Geschichte haben, auch wenn man sich Geschichtsbücher anguckt, es ist wirklich sehr darauf zentriert. Das heißt es fehlt per se eine weibliche Perspektive oft auf Geschichte. Die kommt oft sehr spät. Dann in der Oberstufe wird das aufgegriffen. Aber vorher gibt es ja auch Frauen, die irgendwie in der Geschichte thematisiert werden sollten auch für Unterstufen. Dann alles, was nicht unter Heterosexualität fällt, also Homosexualität, Transsexualität, auch da gibt es Geschichte. Aber das spielt GAR keine Rolle in den Geschichtsbüchern. Auch im Lehrplan kommt es, glaub ich irgendwann in der 12/13, wenn überhaupt. Das fehlt komplett […]“ (MG, III/1, 24.30)

Spär diagnostizierte ausgehend von ihren Erfahrungen in ihrem eigenen Geschichtsunterricht, dass weibliche Perspektiven zu kurz gekommen wären und sprach die lückenhafte Quellenlage mit Blick auf die Perspektiven historischer Akteurinnen an. Sie fügte einschränkend hinzu, dass im Geschichtsunterricht der Fokus angesichts knapper zeitlicher Ressourcen auf dem „Wesentlichen“ liegen müsste. Was sie unter dem „Wesentlichen“ verstand, präzisierte sie nicht. Seifert stellte die Perspektiven der Frauen der „Geschichte der großen Männer“ entgegen, wobei Letztere im Geschichtsunterricht priorisiert werden würde. Gerbers nannte die Kategorie „Gender“ und erklärte, dass sie großen Wert auf eine Perspektivendiversität hinsichtlich unterschiedlicher Geschlechtszugehörigkeiten legen würde. Sie differenzierte nach dem Alter der Lernenden und erklärte, dass ihrer Erfahrung nach vor allem in der Oberstufe Gender-Geschichte eine Rolle spielen würde, wobei sie Nachholbedarf in jüngeren Klassenstufen sah.

Valerian Krieger thematisierte ähnlich wie Spär und einige weitere Befragte vor allem die Quellenarmut im Bereich der Frauen- und Geschlechtergeschichte, die er unter anderem als ursächlich für die Unterrepräsentanz der Frauen im Geschichtsunterricht sah:

> „[…] Aber da ist jetzt halt auch wieder das, die Frage nach dem Quellenmaterial bzw. also wenn ich jetzt irgendwie mir mehr Zeit als sonst nehmen würde, um jetzt quasi das 19. Jahrhundert aus Sicht der Frauen quasi auf den Kopf zu stellen. Dann fällt etwas anderes weg. Also ich sag es nicht, das muss dann wegfallen, deswegen sind mir die Frauen egal. Das nicht. Aber ich würde dann jetzt auch nicht sagen, ja gut, dann machen wir halt den Ersten Weltkrieg nur ganz schnell. Unterhalten uns aber ausführlich über jedes Zeugnis einer Frau, die 1908 es geschafft hat an der Uni reinzukommen. Das soll halt so eine ständige Abwägung, was ich jetzt von den klassischen Inhalten des Geschichtsunterrichts, die ja dann auch nicht ohne Grund Klassiker geworden sind […]. Also diese großen Klassiker sind- die sind nicht sinnfrei große Klassiker. Ja, das- und da muss ich zugeben, da bin ich vielleicht eher etwas konservativ, wo dann der andere Kollege vielleicht schneller andere Perspektivübernahme reinnimmt. Aber ich bin lernfähig […]“ (VK, IV/1, 34.58)

Krieger stellte die Perspektiven von Frauen den „großen Klassikern“ gegenüber, worunter er vor allem ereignisgeschichtliche Themen verstand. Er gab frauen- und geschlechtergeschichtlichen Themen nicht in jedem Fall den Vorzug, sondern sprach von einer „ständige[n] Abwägung“. Er nannte seine Einstellung in dieser Hinsicht „konservativ“, wobei er sich als „lernfähig“ ansah.

Sebastian Claasen wiederum war der Auffassung, dass die Perspektiven von Frauen und Kindern im Vergleich zu früheren Zeiten bereits deutlich häufiger Beachtung finden würden:

> „[…] Also wenn ich jetzt so die- wenn ich mir das anschaue, was ich gemacht habe, was in den Büchern drin war, es ist stärker schon als früher so berücksichtigt, dass auch Perspektiven von Frauen, von Kindern und so berücksichtigt werden. Man könnte es bei jüngeren Schülern vielleicht sogar noch stärker machen. Aber dann ging es halt nicht- aber dann müsste man mit darstellenden Texten arbeiten oder mit- oder mit Bildmaterialien. Und das ist jetzt halt wieder keine Frage im Sinne des didaktischen Ansatzes der Perspektivität. Ja, also da muss man dann halt auch eben- muss man auch eben sehen, was- man sehen, was man hat. […]“ (SC, III/1, 36.19)

Auch Claasen sprach die lückenhafte Quellenlage an, sah vor allem in den jüngeren Jahrgangsstufen Nachholbedarf und dachte über mediale Alternativen wie visuelle Materialien oder Darstellungstexte nach. Diese würden seiner Meinung nach jedoch nicht dem „Ansatz der Perspektivität“ entsprechen, wobei er dies nicht weiter begründete.

Als weitere Personengruppe nannten sechs Befragte unprivilegierte Personen oder Bevölkerungsschichten:

> „[…] Aber generell auch einfach irgendwie, ja, Leute, Personen und Ereignisse, von denen die Quellen schweigen in der Regel. Also untere soziale Schichten, die vielleicht nicht so thematisiert wurden, also Sachen, die einfach repräsentativ für Gesellschaften waren, aber nicht so wirklich- nicht so wirklich in den Quellen vorkommen und die kann man natürlich dann auch nicht behandeln. Und obwohl es vielleicht relevant wäre. Aber man hat eben nicht so viele Quellen wie für andere- für andere Personengruppen vielleicht.“ (SG, I/1, 39.42)

> „[…] Also es hat sich glaube ich schon mal geändert, dass man weniger- dass die Alltagsgeschichte ja, ich weiß gar nicht mehr in welchen Jahren, dazugekommen sind, sodass man ab da schon mal ein Wechsel hat von, wir schauen uns nur die großen Männer und manchmal auch Frauen der Geschichte an, sodass die Alltagsgeschichte eigentlich auch wichtiger geworden ist. Und auch die Stellung und die Perspektive des kleinen Mannes, der unteren Bevölkerungsschichten betrachtet wird. Klar für Minderheiten, das ist häufig immer noch so ein Randthema. Wo man sagt, wenn ich noch, ganz ehrlich jetzt, Zeit habe im Unterricht

> dann behandle ich noch eben, wie haben sich die Juden zu der Zeit gefühlt? Wurden sie ausgegrenzt? Wie war es mit anderen Minoritäten? […]“ (HL, III/1, 39.00)

Sina Geuer beschrieb das Dilemma, dass die „unteren sozialen Schichten“ über Jahrhunderte hinweg, das Gros der Bevölkerung ausmachten, es jedoch kaum Quellenmaterial aus deren Perspektive gäbe. Hubertus Lapp sah die Diversifizierung der Perspektiven vor allem durch historiographische Trends bedingt, wobei er auf die Entwicklung der Alltagsgeschichte in den 1980er Jahren einging. Minderheiten wie Jüdinnen und Juden würden seiner Auffassung nach weiterhin zu wenig Beachtung finden, was angesichts knapper zeitlicher Ressourcen auch auf seinen Geschichtsunterricht zutreffen würde.

Auch in Interview 2 waren sieben Befragte, insbesondere der EG II und III, der Auffassung, dass in der UE die Perspektiven der „kleinen Leute“ zu kurz kommen würden, was im Zusammenhang mit dem Morant-Bay-Aufstand die Perspektiven der Jamaikaner:innen afrikanischer Abstammung waren:

> „Mh- ja. Also dann- natürlich muss man- klar mein Wunschdenken wäre nochmal ein anderes. […] wir reden wieder nur von ganz oben quasi. […] Wie sah denn die Lebenswelt der Menschen wirklich aus? Oder wie haben die Bürger das [ihre Lebenssituation] denn grundsätzlich wahrgenommen? […] wie war denn die Meinung der Leidtragenden oder- auf beiden Seiten? […].“ (HG, II/2, 33.46)

> „Also es wäre natürlich am besten, wenn man- ja, wenn man jetzt sozusagen eine Perspektive hat, die das auch selber miterlebt hat. Also den Aufstand, wenn es jetzt um den Aufstand geht und die Folgen, dass man da eine Perspektive hätte- eine Quelle, die es selbst miterlebt hat. Natürlich muss man dann immer auch darauf eingehen, dass es ja subjektiv ist und diese ganzen Aspekte, die dann sozusagen da mit dranhängen, dass man die natürlich beachtet. […]“ (CS, II/2, 35.28)

> „[…] Multiperspektivität- da fehlen noch tatsächlich einfach eine andere Sicht auf die Dinge. Vielleicht […] Stimmen z.B. aus dem Volk, aus den Bevölkerungsgruppen, vielleicht von den Demonstrationsteilnehmern oder so, also dass da noch viel mehr reinkommt von Leuten, die nicht von oben eigentlich draufgucken, weil sowohl der Verteidiger wie ja auch die Ankläger haben so ein bisschen diese Überperspektive, aber sind nicht aktiv Teil des Geschehens. Ich glaube, das wäre eigentlich noch wichtig, um tatsächlich Perspektiven des Ereignisses in den Blick zu nehmen im multiperspektivischen Sinne.“ (MG, III/2, 7.35)

Sowohl Gruber als auch Gerbers kritisierten, dass vor allem Personen aus höheren Schichten in der UE zu Wort kämen. Alle drei schätzten die Hinzunahme von Perspektiven historischer Akteur:innen, die am Morant-Bay-Aufstand beteiligt gewesen waren und somit als Primärquellen fungieren könnten, als wichtig ein. Camilla Simons betonte, dass Quellen dieser Art einer besonderen Quellenkritik bedürften. Auch Peter Siebert dachte über die Option nach, die Perspektiven der „unterdrückten Jamaikaner“ mit aufzunehmen, da Paul Bogle selbst eine Person mit gehobenem sozialem Status gewesen sei. Anders als bspw. Gebers sah Siebert mit Blick auf die Lernziele der UE darin jedoch keinen „Mehrwert“:

> „[…] Man könnte ja z.B.- er [Paul Bogle] hat ja- ne, er ist ja auch kein Vertreter in Anführungszeichen oder kein klassisches Beispiel für einen Teil des- der unterdrückten Jamaikaner, weil er eben eine herausgehobene Stellung hat. Also er hebt sich ja von den einfachen Bauern ab. Natürlich könnte man jetzt auch noch eine Perspektive einbringen tatsächlich eines Versklavten oder ehemaligen Sklaven, der dann für ihn eintritt oder sagt, Naja, der setzt sich für uns ein usw. Es gäbe noch Perspektiven, aber da ist die Frage, was hätte das für einen Mehrwert? […]“ (PS, III/2, 26.17)

Darüber hinaus schlugen drei weitere Proband:innen die Integration der zeitgenössischen, englischen Perspektive auf die Ereignisse auf Jamaika vor. Ausschlaggebend hierfür war, dass aus den Materialien hervorging, dass Persönlichkeiten wie Charles Darwin oder Charles Dickens den Gouverneur Edward John Eyre im Hinblick auf sein Handeln während des Morant-Bay-Aufstandes unterstützt hatten (NS, II/2, 20.36; CK, III/2, 21.39; BC, IV/2, 0.09).

Letztlich waren 10 Proband:innen der Überzeugung, dass im Hinblick auf die Diversifizierung der historischen Perspektiven in den vergangenen Jahren eine positive Entwicklung zu verzeichnen gewesen wäre:

> „[5 Sek. Pause] Also zu meiner Zeit im Geschichtsunterrichts... finde ich war es schon eher noch so, dass man sozusagen diese Perspektiven der großen Männer... wahrgenommen hat und das ist ja mittlerweile- also das hat ja in der Geschichtswissenschaften- hat es ja eine große Entwicklung gegeben, aber ich finde, dass es bei mir trotzdem noch so war, auch wenn damals natürlich- also diese Entwicklung schon vorher war, dass wir eher dann ja irgendwie männliche Perspektiven betrachtet haben und auch von wirklich einflussreichen Personen, von denen wir dann Quellen gelesen haben. Und ja, ich glaube, es wäre auch gut, irgendwie mehr von Randgruppen oder auch ja kleineren Gruppen auch Perspektivübernahme irgendwie zu fördern." (CS, II/1, 34.14)

> „Also ich glaube auch da bin ich noch nicht zu- also so lange dabei. Und es sind halt viele persönliche Wünsche, wo man sich denkt im Nachhinein darauf müsste man mehr achten oder so. Ich finde da ist aber auch in den letzten Jahren viel nochmal passiert, dass man mehr Perspektiven beachtet. Also jetzt gerade z.B., dass bei- die Frauengeschichte hat sich da ja wahnsinnig viel gemacht, dass ich da mehr auf Frauen eingehe. Dass man die auch mal quasi- die Perspektive der Frau einsieht. Oder was ja auch in den letzten Jahren viel mehr ist, diese individuelle Perspektive von einfacheren Leuten. Also wie hat der Bauer das wahrgenommen oder wie hat ein Handwerker zu der Zeit gelebt? Also ich finde, da tut sich ja viel. Aber ich glaube wir Lehrer müssen uns da immer wieder an die Nase greifen, daran zu denken, dass es ja auch die anderen Perspektiven gibt. Aber ich würde jetzt nicht sagen, dass- weiß ich nicht, ob da jetzt wirklich eine Perspektive zu kurz kommt. Bestimmt, aber wie gesagt, da muss sich jeder an die eigene Nase immer greifen und sagen hier achte mehr drauf mehr Perspektiven mit reinzubringen." (CK, III/1, 34.55)

Sowohl Camilla Simons als auch Claudia Kunter sprachen wie Lapp von Entwicklungen, die innerhalb der Geschichtswissenschaft stattgefunden und zur Berücksichtigung weiterer Perspektiven geführt hätten. Simons kritisierte, dass diese Entwicklungen jedoch nicht zwingenderweise im Geschichtsunterricht ankommen würden und plädierte dafür, dass „Randgruppen" bzw. „kleinere Gruppen" mehr Beachtung finden sollten. Kunter zeigte sich aufgrund ihrer fehlenden Unterrichtserfahrung unsicher und sah vor allem die Lehrkräfte in der Verantwortung, für eine entsprechende Perspektivenvielfalt zu sorgen. Sie sprach von den individuellen Prioritäten, die Lehrpersonen basierend auf ihren „persönlichen Wünschen" setzen würden, was sie als Herausforderung wahrnahm.

6.11.3.2. Geographisch

Mehrere Befragte kategorisierten die fehlenden Perspektiven nach geographischen Räumen. Zwei Befragte nannten die europäische, sechs weitere die international-globale Perspektive. Simon Liefers plädierte für die Berücksichtigung europäischer Perspektiven:

> „Hm…teilweise- was ich- natürlich lernen wir jetzt mal im deutschen Geschichtsunterricht die deutsche Geschichte. Allerdings finde ich, ist das noch dieses deutsche Sonderwegsdings, dass wir halt da uns zu sehr vielleicht darauf beschränken. Also im Prinzip Geschichte hört ja nicht an genau einer Grenze oder sowas auf. Sondern dann stärkerer internationaler Zug irgendwie. Ich meine z.B. die Revolution in Frankreich, die hat sich ja auch sag ich mal auf Deutschland ausgewirkt. Und im Prinzip, du kannst das ja nicht alles getrennt voneinander betrachten, sondern das ist ja, sag ich mal, in einem gesamt- ich sag jetzt mal in Europa, ein gesamteuropäisches Phänomen, das 19. Jahrhundert mit den Nationalbestrebungen sowas alles. Also das bessert sich auf jeden Fall, aber das finde ich, könnte man noch machen […]. […]“ (SL, I/1, 37.58)

Liefers empfand es als selbstverständlich, dass in Deutschland vor allem die deutsche Geschichte unterrichtet werden würde. Unter Bezugnahme auf die in der Forschung kontrovers diskutierte „Sonderwegsthese“, die er vor allem als Priorisierung der deutschen Geschichte gegenüber der Geschichte anderer Länder definierte, beklagte er das Fehlen der internationalen Perspektive. Als Beispiel zog er die Französische Revolution heran, die seiner Auffassung nach eine wichtige Rolle für die Geschichte Deutschlands spielen würde.

Monika Gerbers und Gabriel Talla hingegen sahen vor allem die globalgeschichtliche Perspektive vernachlässigt:

> „ […] ich glaube, das wird gerade jetzt in der heutigen Zeit immer wichtiger, eine nichtdeutsche Perspektive auf Geschichte. Das heißt, ich kann das natürlich irgendwie auch nachvollziehen. Man muss Geschichte auch auswählen, aber wir haben schon eine sehr europazentrierte Geschichte im Unterricht. Und ich glaube, gerade mit der Diversität im Klassenzimmer ist es nötig, dass wir die erweitern, dass wir auch z.B. bestimmte Ereignisse nicht nur mit dem deutschen Blick uns angucken, weil wir damit per se Schüler:innen ausschließen oder auch tatsächlich irgendwie an den Rand stellen. Und ich glaube, da müssten wir einfach sehr viel diverser arbeiten.“ (MG, III/1, 24.30)

> „[5 Sek. Pause] Ja, wenn jetzt- wenn wir jetzt wirklich von offen und global sprechen, dann glaube ich, brauche ich gar nicht anfangen. Da kann ich gar nicht aufhören, ja, weil also alles was außerhalb Europas ist, das ist wirklich quasi nicht vorhanden und dementsprechend glaube ich auch, dass da Verständnis fehlt. Also uns fehlt z.B.- ich will gar nicht zu weit greifen, also nicht nur Verständnis für z.B. Flüchtlinge, die nach Europa kommen. Was man z.B. aber auch an- an anderen Themen wie die- wie der Völkerwanderung festmachen kann, weil große Migrationsströme meistens die gleichen Ursachen haben […]. […]“ (GT, IV/1, 47.57)

Gerbers und Talla waren der Auffassung, dass die europäische Perspektive ausreichend Berücksichtigung finden würde, jedoch globale Perspektiven fehlen würden. Gerbers fasste dies allgemein unter einer „nichtdeutschen“ Perspektive zusammen. Sie empfand die Berücksichtigung Letzterer insbesondere angesichts diverser Klassengemeinschaften als wichtig, um keine Exklusionsmechanismen zu befördern. Talla sah das Problem vor allem darin, dass es Schüler:innen aufgrund der fehlenden Auseinandersetzung mit internationalen Perspektiven nicht gelingen könnte, ein Verständnis für außereuropäische Gesellschaften und globale Entwicklungen der Gegenwart zu entwickeln. Auch Hans Kleich erklärte wie Talla, dass seiner Meinung nach sehr viele historische Perspektiven fehlen würden:

„[…] das ist ein Fass ohne Boden. Also da kann ich dir 1000 Beispiele nennen. […] Und deswegen sind so Themen [wie die Reisen Marco Polos] besonders praktisch, um die Globalgeschichte zu betrachten. Also wenn man wirklich was hat, was halt zusammenhängt mit unserer Geschichte. Wenn man wirklich was hat- irgendwie- die Indios auf Papua-Neuguinea im 3. Jahrhundert vor Christus. Joa… joa... dann joa… ist halt- ist halt Wissen, aber... mehr-mehr halt auch nicht. Aber ich freue mich eher, wenn Leute so- also- ich habe noch nie Geschichtslehrer getroffen, die das mal gemacht haben. Also die eher in diese extreme Richtung gegangen sind. Ich habe eher diese Richtung, Aja, ich mach halt jetzt Napoléon, dann mach ich Wiener Kongress, dann mach ich Vormärz dann mach ich Deutsche Revolution, dann mache ich Reichsgründung. Und ja dann bin ich eigentlich schon beim Ersten Weltkrieg. Also das ist einfach so, AHHHH. Ja, diese- dieser Wurm, der sich irgendwann so ein bisschen da einnistet, dass man wirklich nur noch das macht, was man halt schon immer gemacht hat und was das Schulbuch halt vorgibt.“ (HK, III/1, 1.16.13)

Kleich sah globalgeschichtlichen Themen vor allem dann als sinnvoll an, wenn diese Verknüpfungen mit der deutschen Geschichte („unserer Geschichte“) zulassen würden. Andernfalls wäre dies nur „Wissen“, wobei unklar blieb, ob Kleich wie Ries das Risiko von „Inselwissen“ sah oder aber einen Gegensatz zu prozeduralem Wissen aufmachen wollte. Schließlich äußerte Kleich sich kritisch gegenüber der Unterrichtspraxis seiner Kolleg:innen, die unter Rückgriff auf das Lehrbuch immer wieder den gleichen chronologischen Durchlauf unterrichten und sich neuen Einflüssen nicht öffnen würden.

6.11.3.3. Unterrichtspraxis

Auf die Frage, inwiefern die von den Befragten im ersten Teil des Interviews 1 genannten Perspektiven auch in ihrem eigenen Geschichtsunterricht fehlen würden, zeigten sich die Lehrkräfte überwiegend selbstkritisch und erklärten, dass diese Perspektiven auch im eigenen Geschichtsunterricht weniger Beachtung finden würden. Die Proband:innen gaben hierfür jeweils unterschiedliche Gründe an. Wie bereits an einigen Stellen deutlich wurde, spielte der Faktor Zeit eine zentrale Rolle. Auch die mit lückenhaften Quellenlagen verknüpften Herausforderungen wurden angeführt:

„I: […] Welche Perspektiven kommen denn bei dir auch seltener vor im Geschichtsunterricht? Welcher Persönlichkeiten oder welcher Gruppen?
HK: Fast alle. Also ich meine, ich bin da selbstkritisch. Ich weiß einfach von viel zu wenigen Dingen. Also ich habe im Studium ja auch viel zu wenig Globalgeschichte gelernt. Also es fängt ja in der Schule an, dann geht es an die Uni und ich will jetzt keine Schuldigen festmachen. Aber ich will einfach erklären, warum das so ist, dass man halt mal eurozentriert ist. Und das fängt halt von- von Grund auf an. Man kriegt halt- oder mein Vater- mein Vater hat mir früher immer Geschichten erzählt. Also Geschichte funktioniert auch mit Geschichten. Und deswegen ich habe die damals- die Geschichten, die ich gehört habe, waren halt Varusschlacht, war drei, drei, drei Issos Keilerei, war- also es war- mein Vater hat mir nie erzählt, dass die Chinesen halt irgendwie das Schießpulver erfunden haben und eigentlich extrem fortschrittlich waren. […] Also ich versuche jetzt wirklich mich bestimmten Sachen zu nähern und auch bestimmte Sachen offen zu lassen- bewusst offen zu lassen. So wie ich das ja auch tue, indem ich sage, Nein, es gibt da keine Grenzen bei den Themen, es gibt keine Grenze bei Medien. Also auch da eine gewisse Offenheit und ja, vor allem Offenheit, Toleranz gegenüber dem Unbekannten. Bei uns fängt das an. Wir sind die Vorbilder, wir verändern- wir verändern das Geschichtsbild. Und wenn wir das nicht tun, dann- dann reproduziert sich genau dieses Geschichtsbild, was wir haben, bei den Schülern.“ (HK, III/1, 1.40.08)

„I: […] [gibt es Perspektiven], wo Sie sagen, die kommen in Ihrem Geschichtsunterricht zu kurz?
BC: Ja, wahrscheinlich alle möglichen. [lacht] Mal selbstkritisch gedacht. Ähm... naja gut, es hängt natürlich immer davon ab, welche- welche Quellen man denn und welche Texte man denn vorrätig hat und was man vorliegen hat und so, weil um Multiperspektivität auch sinnvoll zu betreiben, das kostet auch viel Zeit in der Vorbereitung. Denn wenn man sich vom Mainstream entfernen möchte, dann braucht man eben die zeitlichen Ressourcen, um eben mal nach Sachen suchen zu können. Das würde ich mal vorwegschicken, dass ist halt ein grundsätzliches Problem. Ansonsten Perspektive, die fehlen. Naja, ich bemühe mich schon immer, das politische Spektrum abzudecken, sofern das denn vom Thema her passend ist. Was fehlt ja, das Diverse fehlt, die Frauenrolle wird gebührend berücksichtigt, würde ich sagen. Würde ich mir jetzt mal so spontan nicht so viel einfallen, aber wenn Sie meine Schülerinnen und Schüler befragen, würden die wahrscheinlich was anderes erzählen. So viel zum Thema Perspektivität. [lacht]“ (BC, IV/1, 41.16)

Hans Kleich reflektierte umfassend seine persönlichen Prägungen, über die Begrenztheit seines eigenen, fachlichen Horizontes und über sein daraus resultierendes Unterrichtshandeln. Er betonte die Notwendigkeit, offen zu bleiben mit Blick auf die Themen, die im Geschichtsunterricht eine Rolle spielen könnten. Seine Überzeugungen wiesen einen Professionsbezug auf, als er den Vorbildcharakter von sich und seinen Kolleg:innen für die Schüler:innen betonte. Lehrpersonen würden einen großen Einfluss auf die „Geschichtsbilder“ der Lernenden nehmen. Auch Bettina Caspar vermutete, dass wahrscheinlich viele Perspektiven in ihrem Geschichtsunterricht fehlen würden. Sie sah dies einerseits durch die begrenzten zeitlichen und materiellen Ressourcen bedingt. Mit ironischem Unterton erklärte sie schließlich, dass ihren Schüler:innen sicherlich einige weitere Perspektiven einfallen würden, die in ihrem Geschichtsunterricht fehlen würden.

Anders als Caspar und Kleich, die einen Teil der Verantwortung für die fehlende Perspektivenvielfalt bei sich selbst sahen, zog die Mehrheit der Proband:innen externe Faktoren als Begründung heran. So sah Monika Gerbers vor allem die lückenhafte Quellenlage und soziale Phänomene als ursächlich:

„Ja, also tatsächlich fällt mir auf, dass- am schwierigsten einzubauen ist tatsächlich alles, was außerhalb von Heterosexualität zu denken ist. Das hat verschiedene Gründe. Einmal ist da für viele Epochen auch die Quellenlage sehr dürftig oder es ist auch ein Thema, was bei Schülern oft noch zu Unbehagen führt. Je nachdem, wie die Klasse so gestimmt ist oder wenn es nicht die Klasse ist, dann kann es auch teilweise bei Eltern zu Unbehagen führen, wenn man über Sexualität außerhalb der Heteronormativität spricht. Deswegen ist das tatsächlich was, was bei mir bis zur zehnten Klasse eher zu kurz kommt. […]“ (MG, III/1, 43.48)

Für Sebastian Claasen war vor allem der Faktor Zeit ein ausschlaggebendes Kriterium für die fehlende Perspektivendiversität in seinem Geschichtsunterricht. Er bezog sich dabei auf seine Zeit während des Referendariats, wobei er auch über die Lehrplanvorgaben nachdachte. Samuel Ries dachte auch über Kontextfaktoren nach, die der Berücksichtigung vielfältiger Perspektiven im Wege stünden:

„Ja, also es ist ja erst einmal der Lehrplan so und dann der ständige Arbeitsdruck halt im Referendariat und dann nimmt man halt das, was im Buch drin ist und versucht irgendwie zu überleben. Von daher fehlen dann oft die Sachen, die dann z.B. im Buch nicht drin sind. […] Aber oft fällt halt sozusagen unter die Ereignisgeschichte oder Verständnis politischer Zusammenhänge, die Alltagsgeschichte irgendwie weg. Und ich weiß nicht, ob man da über den Lehrplan irgendwas ändern müsste. Man kann sich jetzt überlegen, ob man sonst nicht

> vielleicht noch Sachen weglässt, um hier punktuell stärker reinzugehen. Denn- also wenn man nicht versteht, wie jetzt die Lebenswirklichkeit von Arbeiterfamilien oder auch der Landbevölkerung im 19. Jahrhundert ist, dann kann man also auch die Diskussion um die Soziale Frage oder so ja gar nicht verstehen." (SC, III/1, 48.22)

> „Ja, leider kommt die [Alltagsgeschichte] wahrscheinlich auch bei mir noch ein bisschen zu kurz, ja. Es liegt zum einen daran, dass man schon weniger Quellen hat zur Alltagsgeschichte, ja. Das liegt zum zweiten daran, dass didak- dass die Alltagsgeschichte didaktisch seit jeher nicht so gut aufbereitet ist wie politische Geschichte. Auch in der Ausbildung an der Uni, im Referendariat nicht ein ganz so großes Gewicht hat. Und das liegt dann natürlich auch daran, dass man kritisch fragen muss, wo liegt der Erkenntniswert, ja. Wenn ich Phänomene aus der Alltagsgeschichte eben behandele. Also es stimmt, Themen der Alltagsgeschichte dienen häufig mehr der Motivation." (SR, IV/1, 35.39)

Claasen dachte darüber nach, im Lehrplan verstärkt alltagsgeschichtliche Perspektiven zu verankern, damit eine größere Perspektivenvielfalt auch in die Unterrichtspraxis Eingang finden könnte. Er maß alltagsgeschichtlichen Phänomenen eine große Bedeutung für das Gesamtverständnis von Geschichte zu. Ries bemängelte die didaktische Aufbereitung und Integration alltagsgeschichtlicher Ansätze in die Lehrkräfteausbildung. Darüber hinaus stellte er kritisch die Frage nach den Erkenntnispotenzialen alltagsgeschichtlicher Themen und erklärte, dass hier vor allem motivationale Gründe für deren Berücksichtigung sprächen.

Adriane Siffers war die einzige Befragte, die keinerlei Entwicklungsbedarf hinsichtlich der thematischen Schwerpunkte in ihrem Unterricht sah. Sie erläuterte stattdessen ihre persönliche, thematische Unterrichtsplanung und ihre Präferenzen:

> „[…] Also im Geschichtsunterricht ist- werfe ich Alltagsgeschichte raus, auch wenn ich sie immer sehr spannend finde. Genau wie Umweltgeschichte, das mache ich wirklich nur an wenigen exemplarischen Beispielen, weil das für mich auch nicht zielführend ist, um den Schülern aus MEINER Sicht was Erstrebenswertes ist, ein Grundgerüst an historischer Kenntnis beizubringen, wo tatsächlich Jahreszahlen, Epochen und Ereignisse in ein Grundgerüst reinpassen. Und das mache ich einfach lieber mit Zahlen, Daten, Fakten und nicht mit Umweltgeschichte. Das ist ein Spezialthema und deswegen ist das genau wie Frauengeschichte oder sowas, das ist für mich nicht zielführend für das große Ziel, Schüler zur Erkenntnis zu bringen, dass dieser Staat auf einem großen Fundament vorangegangener Staaten lagert und dass er in eine Tradition eingegangen ist." (AS, IV/1, 27.06)

Etwas später im Interview präzisierte sie ihre Aussagen auf die Frage, ob alltags- und frauengeschichtliche Themen keine Berücksichtigung in ihrem Geschichtsunterricht finden würden:

> „Ja, [Alltags- und Frauengeschichte] findet nicht statt, weigere ich mich auch massiv. Also- aber- also als separate Geschichte wären natürlich die Besonderheiten von Elisabeth der Ersten, Zarin Katharina immer ja besprochen werden. Und die Schwierigkeiten des- der bürgerlichen Frauen und natürlich kommt also auch die Emanzipationsbewegung schon dabei, aber ich betrachte Geschichte nicht aus einem Gender-Gesichtspunkt heraus und würde das auch nicht tun, sondern es passiert eben. Und natürlich werden die griechische Entwaldung und die römische Entwaldung des Apennins genannt, wenn es darum geht, die römische Expansion und die Perser Kriege zu erklären. Klar logisch. Aber nicht umgekehrt, also wir machen hier eine Gesteinsprobe des Karstes und gucken mal, von wann die kommen." (AS, IV/1, 31.49)

In den Aussagen Siffers wird die starke Ausprägung ihrer Überzeugungen deutlich, die mit einer emotionalen Abwehrreaktion einherging („weigere ich mich massiv“). Sie betonte, dass die Vermittlung von „Zahlen, Daten, Fakten“ sowie das Verständnis der historischen „Traditionen“ des deutschen Staates Ziele ihres Geschichtsunterrichts seien. Themen aus den Bereichen sogenannter Bindestrichgeschichten wie der Umweltgeschichte lehnte sie ab. Letztere empfand sie als wenig geeignet, um ihr eigentliches Unterrichtsziel zu erreichen. Frauen- und Geschlechtergeschichte oder Umweltgeschichte würden nur Eingang in ihre Unterrichtspraxis finden, wenn es sich thematisch anbieten oder eher ungeplant ergeben würde („es passiert eben“).

6.11.4. Berücksichtigung der Lernendeninteressen

Zu den 10 Lehrkräften, die angaben, dass sie die Interessen ihrer Lernenden bei der Perspektivauswahl berücksichtigen würden, gehörte Hubertus Lapp. Er erklärte, dass er den Interessen der Lernenden bspw. in Projektphasen Raum geben würde. Darüber hinaus waren er und Claudia Kunter unsicher, welche Inhalte des Geschichtsunterrichts abkömmlich wären, was einen Einfluss darauf hatte, inwieweit sie die Themenauswahl mit ihren Lernenden absprechen würden:

> „[…] Ja und ansonsten habe ich den Unterricht selber würde ich sagen weniger so aufgebaut, dass ich sage, das kürze ich jetzt und gehe auf eure Wünsche ein und lass das andere weg, weil es einfach- weil ich da noch nicht die Erfahrung hab und noch nicht den Überblick zu sagen, Das kann ich auf jeden Fall weglassen. Und [unv.] dieses ja- diese Grundlagen schaffen möchte und dann im Nachhinein jetzt merk, okay, das ist eigentlich sowieso nicht wichtig. Da kann ich mehr Freiräume den Schülern geben. […]“ (HL, III/1, 51.15)

> „[…] das finde ich halt etwas schwierig, weil man noch so ganz am Anfang ist, da versuche ich mich irgendwie schon mehr zu orientieren und einen Überblick zu bekommen. Also da muss ich mich selbst auch oft noch bremsen und immer mehr denken kleinschrittiger oder halt wirklich das Interesse der Schüler nochmal mehr abzuholen. Aber ich versuch schon, wenn ich die Zeit habe, nochmal zu fragen, Okay, was interessiert euch denn? Oder halt gerade auch am Anfang zu fragen, Was würde euch denn in Geschichte interessieren? Oder habt ihr irgendein Wunschthema für dieses Schuljahr, wo ihr sagen würdet, das würde ich gerne auf alle Fälle mal machen? […] Aber da muss man halt auch gucken, wie passt die Zeit. Also bei mir ist es halt echt noch, dass ich da gucken muss, was kann ich vielleicht dann kürzen, um die Wünsche der Schüler mehr zu beachten.“ (CK, III/1, 50.09)

Beide Befragte betonten, dass sie noch keinen ausreichenden Überblick über die Inhalte des Geschichtsunterrichts hätten, um eine Selektion vornehmen bzw. den Wünschen der Lernenden Raum geben zu können. Für Kunter spielte auch der Faktor Zeit eine Rolle. Zudem gab sie an, dass sie mit den Lernenden ins Gespräch gehen würde, um deren Interessen und Wünsche herauszufinden. Dies war auch bei weiteren Befragten der Fall (z.B. SR, IV/1, 37.41).

Demgegenüber erklärte Bettina Caspar, dass sie die Interessen ihrer Lernenden „antizipieren“ würde:

> „Ja, also ich, ich versuche mich in sie hineinzuversetzen und versuche das dann zu antizipieren, was das- was da wohl kommen könnte. […] Aber ehrlich gesagt habe ich da nicht so wirklich dann die Gelegenheit und die Zeit zu, mir wirklich detailliert vorzustellen- also die Schülerinnen und Schüler zu befragen die Zeit habe ich eigentlich selten für Geschichte.

> Also sagen wir mal, ich mach schon, wenn ich jetzt- mit meinem Oberstufen-Kurs haben wir jetzt angefangen mit Nationalsozialismus- mit nationalsozialistischer Ideologie und dem Ende der Weimarer Republik. Ich werde die dann schon fragen, welche Schwerpunkte sie setzen wollen. […] da werde ich sie tatsächlich befragen, was- was möchtet ihr wissen? Aber das hat natürlich jetzt auch wenig Sinn bei Themen, von denen sie von vornherein noch keine Ahnung haben. Und insofern- ich versuche das zu antizipieren, also vor dem Hintergrund meines allgemeinen Eindrucks von Kindern und Jugendlichen […]. […]" (BC, IV/1, 44.27)

Caspar räumte ein, dass sie keine Zeit habe, wirklich über die Interessen ihrer Lernenden nachzudenken und vertraute daher auf ihre Berufs- und Lebenserfahrungen („vor dem Hintergrund meines allgemeinen Eindrucks von Kindern und Jugendlichen"). Sie sah es als sinnvoll an, vor allem Schüler:innen der Oberstufe an dem thematischen Entscheidungsprozess zu beteiligen.

Monika Gerbers wiederum war der Auffassung, dass Lernende von allein ihre Interessen und Bedürfnisse teilen würden, sofern ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler:innen vorhanden wäre:

> „[…] Also tatsächlich ist es mir aufgefallen, wenn die Beziehung zur Klasse stimmt und man eine Vertrauensbasis hat, dann äußern Schüler wenn dann tatsächlich auch ihre- die Wünsche. Also ein gutes Beispiel war jetzt tatsächlich meine siebte Klasse. Wir haben über Ägypten gesprochen und da kennt man dieses schöne Gesellschafts-Schema mit Pharao und Wesir und alles männliche Berufsbezeichnungen. Und dann haben drei Schülerinnen aufgezeigt und gefragt, Ja aber wo sind denn jetzt die Frauen? So, und dann muss man das auch einfach aufnehmen. Ich kann das ja nicht sagen, Ja, im Lehrplan steht das jetzt nicht, wir lassen das, sondern dann muss man diese Perspektive auf jeden Fall reinbringen und entwickeln und sowas z.B. […]" (MG, III/1, 41.10)

Auch bei Gabriel Talla spielten die Lehrplanvorgaben eine Rolle. Er war der einzig, der die Frage, ob er die Interessen seiner Lernenden berücksichtigen würde, verneinte:

> „Ja, das ist eine spannende Frage. Nach den Interessen würde ich nicht sagen, ne, weil am Ende ist es natürlich schon so, dass ich einen Lehrplan habe, an den bin ich auch ein Stück weit gebunden. Und natürlich gibt es dann vereinzelte Stunden, wo man mal einen Exkurs machen kann. Also ich mache mir natürlich schon Gedanken, wie kriege ich sie am Anfang einer Stunde erstmal abgeholt. In dem Sinne dann schon interessen- oder motivationsgelenkt. Aber das kann man jetzt nicht so speziell sagen. Das ist auch die Frage, das ist natürlich auch in jeder Stunde für die Schüler anders also ich mein, da sitzt eine Klasse mit 28 Schülern, die haben ja auch unterschiedliche Interessen. Also einmal trifft man vielleicht die Interessen von der einen Gruppe und einmal von der anderen Gruppe. Ja." (GT, IV/1, 56.41)

Talla sah den Ort für die Berücksichtigung der Lernendeninteressen in Exkursen und „vereinzelten Stunden". Zugleich nannte er auch die Herausforderung, dass sehr unterschiedliche Interessen in den Lerngruppen vorhanden seien, was die Passung zwischen Inhalten und Interessen erschweren würde. Ihm und auch weiteren Lehrkräften war es vor allem wichtig, das Interesse der Lernenden zu Beginn der Stunde im Einstieg zu wecken (AS, IV/1, 33.23).

Auch Sebastian Claasen reflektierte über die Frage nach den Interessen der Lernenden vor allem aus unterrichtspraktischer und -planerischer Perspektive:

> „[…] Also ich glaube, weil das ist schon wichtig, da drauf- darauf zu achten, dass man Abwechslung bietet. Aber es kann nicht der Weg sein zu sagen, Ja, die tun sich jetzt schwer

> z.B. mit Texten. Dann muss man halt da eben reduzieren. Aber nicht dann keine Textquellen machen. Weil wer immer nur Brei bekommt, lernt ja nie feste Nahrung zu kauen. Und von daher muss man das schon machen. Also die Materialauswahl glaube ich ist wichtig, da eine Abwechslung zu zeigen und das interessiert- interessiert die Schüler dann- dann- dann schon immer und die Anpassung an die Lerngruppe erfolgt dann für mich eher auf der Ebene der- der- der Reduktion. Also klar, man muss ja- ich schaue natürlich schon was ist- was ist- was ist für die- was ist für die Schüler passend, also z.B. die Bordbücher des Columbus sind immer in den Mittelstufe-Büchern drin, die sind aber für die Klasse 8 viel zu schwierig. Deswegen nehme ich das nicht." (SC, III/1, 53.48)

Claasen sah die Berücksichtigung der Interessen vor allem durch unterrichtsplanerische Aspekte wie die didaktische Reduktion, die Auswahl der Materialien etc. verwirklicht. Die inhaltliche Dimension spielte in seinen Erwägungen keine Rolle.

6.11.5. EG im Vergleich

Ergebnis 11 – Befund 1: Angehende und ausgebildete Lehrkräfte unterschiedlicher EG sind sich überwiegend einig, dass die zeitliche Distanz sowie die Quellenlage ausschlaggebende Kriterien dafür seien, wie gut sich eine Epoche für historisch-perspektivisches Lernen eigenen würde. Demgemäß galt die Neueste Geschichte für die Mehrzahl der Proband:innen als geeignet, während die Eignung weiterer Epochen unterschiedlich beurteilt wurde.

Ein Großteil der Befragten war der Auffassung, dass historisch-perspektivisches Lernen prinzipiell in allen Epochen möglich sei (n=14). Zugleich erwies sich die geschichtsdidaktisch-theoretische Position, dass sich vor allem neuzeitliche Perspektiven aufgrund der geringeren Distanzerfahrung für Perspektivübungen anbieten[1105], als mehrheitlicher Konsens. Eine Ausnahme zeigte sich nur im Fall Adriane Siffers. So führten die Proband:innen über alle EG hinweg auch Themenbeispiele aus der Neuesten Geschichte am häufigsten an, während Beispiele aus weiter zurückliegenden Epochen mit wachsender zeitlicher Distanz seltener genannt wurden (vgl. Tab. 14).[1106] Diese Präferenz von Lehrkräften für die Neueste Geschichte, zeigte sich auch in einer Studie von Michael Sauer. Letzterer stellte fest, dass Lehrkräfte es für besonders relevant halten, dass Schüler:innen Daten aus der Neuesten Geschichte auswendig wissen. Daten aus der Frühen Neuzeit, der Zeit nach 1945 oder der römischen Antike wurden von den Lehrkräften seltener ausgewählt.[1107] Dies legt die Vermutung nahe, dass die Neueste Geschichte nicht nur im Hinblick auf historisch-perspektivische Lernprozesse für geeigneter und relevanter gehalten wird als weiter zurückliegende Epochen. Für diese Hypothese spricht auch die Stellungnahme des Probanden Hans Kleich, der es aus normativer Sicht vehement ablehnte, Unterschiede zwischen

[1105] Vgl. Kapitel 2.1.4.1.
[1106] Der Code „thematische Exemplarität" wurden vergeben, wenn die Proband:innen ohne konkret danach gefragt worden zu sein ein Beispiel nannten, „anhand dessen sie ihre Argumentation zu historisch-perspektivischem Lernen" illustrierten. (Zitat Codebuch)
[1107] Sauer, Geschichtszahlen, S. 615.

den Epochen zu machen. Es entstand der Eindruck, als wäre Kleich im Laufe seiner Lehrer:innenlaufbahn mit der Priorisierung der Neuesten Geschichte gegenüber anderen Epochen ggf. durch seine Kolleg:innen oder Schüler:innen konfrontiert gewesen.

EG	EG I	EG II	EG III	EG IV	∑
Früh- und Urgeschichte	0	0	1	0	1
Antike	2	1	8	6	17
Mittelalter	2	2	12	12	28
Frühe Neuzeit	4	9	36	18	67
Reformation	0	0	4	1	5
Dreißigjähriger Krieg	0	0	2	3	5
Absolutismus	0	0	3	2	5
Französische Revolution	2	4	10	2	18
48er Revolutionen +/-	0	1	2	3	6
Industrialisierung	2	4	8	1	15
Weiteres	0	0	7	6	13
Neuzeit/ Zeitgeschichte	27	25	21	39	112
Kaiserreich	3	2	1	3	9
Erster Weltkrieg +/-	7	0	3	3	13
Weimarer Republik	4	1	0	3	8
Nationalsozialismus	10	17	9	15	51
BRD/DDR	3	4	6	14	27
68er	0	1	0	0	1
Nahost-Konflikt	0	0	1	1	2
Weiteres	0	0	1	0	1
Geschichtskultur	0	4	8	2	14
∑	35	41	86	77	239

Tabelle 14: Absolute Anzahl der thematischen Beispiele sortiert nach Epochen, übergeordneten Themen und EG

Dass insbesondere die Studierenden selten Bezug auf Themenbeispiele aus der Frühen Neuzeit, dem Mittelalter, der Antike oder der Früh- und Urgeschichte nahmen, könnte außerdem auf lückenhafte Geschichtswissensbestände im Hinblick auf weiter zurückliegende Epochen zurückgeführt werden. Denn im Oberstufenlehrplan der „Mainzer Studienstufe", also dem Abschnitt der Schulzeit, der den Studierenden wohl aufgrund der zeitlichen Nähe noch am besten in Erinnerung war, liegt der Fokus auf der Neuesten Geschichte.[1108] Zugleich ist in den Studienverlaufsplänen der Johannes Gutenberg-Universität Mainz im zweiten Semester für den Bachelor of Education in Geschichte das Basismodul „Neueste Ge-

[1108] Während für die elfte Klasse die Zeit von der Antike bis zur 48er Revolution vorgesehen ist, ist die Zeit nach 1848 für die 12. und 13. Klasse vorgesehen. (Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), 12, 50)

schichte“ vorgesehen. Dies legt den Schluss nahe, dass die Überzeugungen zu geeigneten Lerngegenständen für historisch-perspektivisches Lernen der Studierenden der EG I in weiten Teilen durch ihre schulische und universitäre Ausbildung geprägt und in Teilen durch diese begrenzt sind. Dass der geringe Rekurs auf Themen der Frühen Neuzeit oder früherer Epochen auch in EG II fortbestand und sich nur in den EG III und IV ein ausgewogeneres Verhältnis zeigte, deutet auf den zentralen Einfluss des vertieften „Schulbuchwissens“ auf die Überzeugungen der Lehrkräfte hin (vgl. Tab. 14).

Die Herstellung von Multiperspektivität im Sinne Klaus Bergmanns, bei der bestenfalls die Perspektiven unterschiedlicher Gesellschaftsgruppen einander gegenübergestellt werden sollen, verstand die Mehrzahl der Befragten aufgrund der begrenzten Quellenauswahl erst ab der Neuzeit als realisierbar. 14 Proband:innen erwogen die Begrenztheit perspektivischen Lernens aufgrund lückenhafter Quellenlagen, was in den geschichtsdidaktischen Diskussionen eine untergeordnete Rolle spielt. In den EG, die praktische Unterrichtserfahrung aufwiesen, wurde diese Herausforderung tendenziell häufiger angeführt (I=2, II=3, III=5, IV=4). Dies zeigt den Einfluss unterrichtspraktischer Erwägungen auf die Überzeugungen vor allem der ausgebildeten Lehrkräfte, die sich durch die Quellenarmut bei der Unterrichtsplanung vor Herausforderungen gestellt sehen. Der Proband Sebastian Claasen führte bspw. das Prinzip der Multiperspektivität nach Klaus Bergmann an und ging anschließend ausführlich auf Herausforderungen ein, die sich durch die lückenhafte Quellenlage bei der Planung und Durchführung von Unterricht ergeben würden („Stoff“, Zeitfaktor). Demgegenüber waren sich Studierende wie Sarah Kross oder Petra Klauser der lückenhaften Quellenlage zwar auch bewusst, zeigten jedoch größere Unsicherheiten dahingehend, in welchen Epochen mehr oder weniger Quellen zur Verfügung stünden („heikle These“, „ich weiß es nicht“). Dies zeigt einerseits, dass die Studierenden sich der Frage nach Unterschieden zwischen den Epochen aus theoretisch-fachlicher Perspektive näherten, während unterrichtplanerische Überlegungen keine Rolle spielten. Andererseits deutet dies erneut auf lückenhafte Geschichtswissensbestände im Hinblick auf weiter zurückliegende Epochen hin, was zu der Beobachtung passt, dass die Studierenden weniger häufig auf Beispiele aus den Epochen der Frühen Neuzeit, des Mittelalters und der Antike zurückgriffen.

Mit Blick auf weiter zurückliegende Epochen wie das Mittelalter oder die Antike divergierten die Überzeugungen zu deren Eignung für historisch-perspektivisches Lernen. Samuel Ries und Peter Siebert hielten es aufgrund der zeitlichen Distanz für ausgeschlossen, dass Schüler:innen die Perspektive eines mittelalterlichen Bauern und/ oder eines antiken Versklavten verstehen bzw. sich in diese hineinversetzen könnten. Demgegenüber sahen Nicole Seifert, Hubertus Lapp, Monika Gerbers und Gabriel Talla die Annäherung an die Perspektiven von Homininen aus der Steinzeit, von mittelalterlichen Bauern und/ oder Menschen aus der Antike grundsätzlich als möglich an. Ausschlaggebende Faktoren waren vor allem, inwiefern die jeweiligen Personen die Überlieferung schriftlicher Quellen als notwendige Voraussetzung für die Durchführbarkeit von Perspektivübungen ansahen bzw. inwiefern kreativ-imaginativen

Anteilen Platz in historisch-perspektivischen Lernprozessen eingeräumt wurde. Bspw. Henrike Sauer tat sich bei der Entscheidung hinsichtlich der Eignung der Vor- und Frühgeschichte schwer, weil keine schriftlichen Quellen überliefert wären. Sebastian Claasen schloss frauengeschichtliche Themen immer dann aus, wenn keine schriftlichen Quellen vorliegen würden. Eine Rekonstruktion weiblicher Perspektiven anhand von Bildquellen oder Darstellungen kamen für ihn nicht infrage. Demgegenüber hielt Monika Gerbers Perspektivübungen im „Anfangsunterricht", in dem auch die Ur- und Frühgeschichte im Lehrplan vorgesehen ist, für möglich („dann lebt das von dieser Kreativität"). Gabriel Talla schlug den diachronen Vergleich der Lebensumstände eines Altsteinzeit- und Jungsteinzeit-Menschen vor. Diese Proband:innen nutzten die Auseinandersetzung mit einzelnen Individuen, um historische Lerngegenstände zu veranschaulichen und so deren Abstraktionsgrad zu reduzieren. Sie verstanden die jeweiligen Akteur:innen als prototypische Repräsentanten größerer (Gesellschafts-)Gruppen, anhand derer Gesellschaftszusammenhänge dargestellt und verständlich gemacht werden könnten. Die Bewertung der Eignung von weiter zurückliegenden Unterrichtsgegenständen hing also maßgeblich von der Ausgestaltung der Perspektivübung und den damit verknüpften Lernzielen ab. Um die Einsicht in Multiperspektivität zu erreichen oder Lernenden übergeordnete, gesamtgesellschaftliche Phänomene verständlich zu machen, sahen diese Proband:innen auch die Antike oder das Mittelalter für historisch-perspektivisches Lernen als geeignet an. Zugleich wurde in diesem Zusammenhang oder an anderen Stellen im Interview darüber nachgedacht, dass die historischen Zusammenhänge „gut belegt" werden, also sich an den historischen „Fakten" orientieren müssten (z.B. HL). Nur im Fall Nicole Seifert bestätigte sich die im Kapitel zur Vorstellungskraft getätigte Beobachtung, dass diese Probandin im Hinblick auf die Kreativität in historisch-perspektivischen Lernprozessen keine Grenzen setzte („was erfindet"). Ihre Aussagen erweckten erneut den Anschein, als könnten Schüler:innen ohne Einschränkungen die Gedanken von Menschen aus der Steinzeit nachvollziehen und rekonstruieren.

Ergebnis 11 – Befund 2: Die Proband:innen unterschiedlicher EG waren sich einig, dass sich Themen mit Gegenwartsbezug sowie Themen, die multiperspektivische oder personifizierende Zugriffe erlauben, zur Förderung historisch-perspektivischen Lernens eignen würden. Zugleich herrschte hinsichtlich der Bewertung unterschiedlicher Gegenwartsbezüge Uneinigkeit.

In den Überzeugungen der Proband:innen spiegelten sich die theoretischen Diskussionen um das passende Nähe-Distanz-Verhältnis zwischen Lernenden und historischen Akteur:innen wider. Dabei wurden verschiedene Arten des Gegenwartsbezugs hergestellt (z.B. materielle Überbleibsel aus der Vergangenheit wie Denkmäler, geteilte Erfahrungsräume wie das Alter, Rassismus als Hypothek aus der Vergangenheit). Dies ist kongruent mit Ergebnissen Bernhards, der zeigen konnte, dass Gegenwartsbezüge in den epistemologischen Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen zum Geschichtsunterricht eine zentrale Stellung einnehmen. „Wenn Lehrkräfte über die Relevanz von Geschichte für die Gegenwart sprechen", würden diese „unterschiedliche Aspekte des Gegenwartsbezugs" erwähnen, wobei

„die Herstellung von Ursachenzusammenhängen“ zentral sei.[1109] Bei welchen Themen die angehenden und ausgebildeten Lehrkräfte Gegenwartsbezüge gegeben sahen, hing maßgeblich von der subjektiven Priorisierung der unterschiedlichen Formen ab. Dies zeigte sich an der Bewertung des Morant-Bay-Aufstandes als Thema der UE. Insbesondere erfahrene Lehrkräfte wie Samuel Ries und Adriane Siffers diagnostizierten eine zu große Distanz zur Lebenswelt der Lernenden. Samuel Ries schlug bspw. vor, alternativ einen „Konfliktfall aus den deutschen Kolonien“ zu thematisieren, was darauf hindeutet, dass ihm vor allem der regional-nationale bzw. geographische Bezugsrahmen der Lernenden zum Thema fehlte. Dies verweist auf das Ziel der Förderung eines eurozentristisch-national ausgerichteten Geschichtsbewusstseins. Diese Beobachtung wird bestätigt durch die Antworten der Proband:innen auf die Frage, welche Perspektiven im gegenwärtigen Geschichtsunterricht fehlen würden. Während mehrere Proband:innen der EG II und III globalgeschichtliche Perspektiven vermissten, fehlten Ries alltagsgeschichtliche und Siffers gar keine Perspektiven. Zugleich machte Ries später im Interview deutlich, dass er einen der größten Vorteile der Alltagsgeschichte nicht in deren Erkenntnispotenzialen, sondern in der Schüler:innenmotivation sah.

Demgegenüber sahen 11 Proband:innen bei dem Thema des Morant-Bay-Aufstandes einen Gegenwartsbezug gegeben. Dabei nahmen die Proband:innen bspw. eine global-abstrakte Perspektive ein und erklärten, dass Phänomene wie Rassismus oder Diskriminierung auch die gegenwärtige Lebenswelt der Lernenden prägen würden. Insbesondere Monika Gerbers, die an mehreren Stellen in Interview 2 durch eine rassismuskritische Haltung auffiel, sah den Rassismus als Hypothek der Vergangenheit. In ihrer schüler:innenorientierten, diversitätssensiblen Perspektive monierte sie, dass die Themen im Geschichtsunterricht angesichts heterogener Klassengemeinschaften zu eurozentriert seien, wodurch sich Lernende ausgeschlossen fühlen könnten. Die Gegenüberstellung der Fälle Samuel Ries/ Adriane Siffers und Monika Gerbers lässt vermuten, dass der These Philipp McLeans zugestimmt werden kann, dass „die subjektiven Theorien und Annahmen der Lehrperson“ einen Einfluss auf die von Schüler:innen „wahrnehmbaren Perspektiven im Unterricht“ haben.[1110] Zudem passt diese Beobachtung zu dem Ergebnis Cunninghams, dass Lehrkräfte die Themen- und Perspektivenauswahl ausgehend von den eigenen Werten (und der Zusammensetzung in den jeweiligen Klassen) treffen.[1111]

Während die Proband:innen Themen, bei denen multiperspektivische Zugriffe möglich sind, genau so häufig als geeignet bewerteten wie Themen mit Gegenwartsbezugs, wurden personalisierende und personifizierende Zugriffe deutlich seltener genannt (Interview 1: n=2; Interview 2: n=2) und teilweise kritisch beleuchtet (z.B. GT). Dass „personalisierende und personifizierende Themen“ eine marginalere Rolle im Überzeugngsstand der Proband:innen spielen, überrascht auf den ersten Blick, schließlich sind

[1109] Bernhard, Geschichte für das Leben lernen, S. 72.
[1110] McLean, Förderung der "historischen Mündigkeit" durch ideologiekritische Überlegungen, S. 12.
[1111] Cunningham, An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students, S. 699.

die Personalisierung bzw. Personifizierung Prinzipien, die spezifisch bei dem Lernen mit historischen Perspektiven eine Rolle spielen, während der Gegenwartsbezug bspw. auf alle historischen Lerngegenstände anwendbar ist. Der häufige Rekurs auf „multiperspektivische Lerngegenstände" könnte durch die Dominanz der Multiperspektivtät im Fachdiskurs[1112] und in der Ausbildung von Lehrkräften erklärt werden. In Kapitel 6.1. wurde gezeigt, dass auch die Vorstellungen der Proband:innen vom Untersuchungsgegenstand maßgeblich mit diesem zusammenhingen.

Ergebnis 11 – Befund 3: Angehende und ausgebildete Lehrkräfte greifen in ihren Aussagen vornehmlich auf ereignisgeschichtliche, europazentrierte Beispiele zurück, um ihre Überzeugungen zu begründen.

Dass personalisierende und personifizierende Themen in den Überzeugungen der Proband:innen eine untergeordnete Rolle spielten, verriet auch die Analyse der von den Befragten konkret genannten Themen, die sich für historisch-perspektivisches Lernen eigenen würden. Es dominierten makroperspektivische, ereignisgeschichtliche, eurozentrierte Beispiele wie der Wiener Kongress, der Kalte Krieg, die Ursachen des Ersten Weltkrieges oder die Frankfurter Nationalversammlungen 1848/49, die von den Proband:innen im Zusammenhang mit multiperspektivischen Zugriffen aufgegriffen wurden. Als außereuropäische Beispiele wurden die Amerikanische Unabhängigkeit, der Nahostkonflikt, die ägyptische Antike und die Kolonialgeschichte genannt. Selten wurden spezifische Akteur:innen oder Menschengruppen aufgeführt, deren Perspektiven in diesem Zusammenhang relevant wären.
Besonders ausgeprägt war die ereignisgeschichtliche Perspektive bei einigen Proband:innen der EG I und IV. Karl Tecker verstand Zeiten „in denen nichts passiert" wäre als ungeeignet für historisch-perspektivisches Lernen. Katharina Spär vermisste zwar die Perspektiven von Frauen, sprach jedoch zugleich davon, dass man sich aufgrund der knappen Zeit im Geschichtsunterricht häufig auf das „Wesentliche" beschränken müsse. Adriane Siffers' Ziel war es, im Geschichtsunterricht ein „Grundgerüst an historischer Kenntnis" bestehend aus „Zahlen, Daten, Fakten" zu vermitteln, weshalb sie neben politikgeschichtlichen auch nationalbedeutsame Themen priorisierte. Sie wollte den Lernenden die Erkenntnis vermitteln, dass der deutsche „Staat auf einem großen Fundament vorangegangener Staaten" lagern würde und somit „in eine Tradition eingegangen" sei. Zu diesem Ziel passte auch ihre Überzeugung, dass der Morant-Bay-Aufstand eine „Randerscheinung der Weltgeschichte" sei, weshalb sie ihn nicht für relevant im deutschen Geschichtsunterricht hielt. Diese Priorisierung politikgeschichtlicher Themen

[1112] Zwar hat die Diskussion um personalisierende und personifizierende bzw. biographische Zugriffe einen festen Platz im geschichtsdidaktischen Diskurs, allerdings sind die Prinzipien weniger fest verankert als die Prinzipien der Multiperspektivität oder des Gegenwartsbezuges. So sind die Personalisierung/ Personifizierung im vielen geschichtsdidaktischen Grundlagenwerken vorhanden, fehlen jedoch bspw. in anderen Standardwerken wie dem „Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht" (vgl. Mayer u.a., Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, S. 5–7)

entspricht einem spezifischen Lehrer:innentypus, der wie die vorliegenden Befunde und weitere empirische Studien[1113] nahelegen nicht zwingenderweise an eine spezifische Erfahrungsstufe geknüpft ist. Siffers' Äußerungen deuten auf ein traditionales Verständnis von Geschichte hin, worunter Bettine Degner eine Auffassung versteht, bei der eine „Traditionslinie" von der griechischen Antike bis in die Gegenwart gezogen wird. Dabei werden geschichtliche Inhalte ausgeblendet, die nicht in diese Deutung hineinpassen z.B. „die außereuropäische Geschichte, aber auch jene Teile der europäischen Geschichte, die nicht auf der Entwicklungslinie liegen, wie z.B. die griechische Geschichte nach der Antike"[1114]. Ziel ist es nach Degner in diesem Fall, dass Lernende Geschichte als Fortschritt wahrnehmen.[1115]

Abbildung 8: Wortwolke der am häufigsten genannten, thematischen Begriffe, Größe nach Anzahl der Dokumente, n= > 2

Auch die Gesamtschau der thematischen Beispiele, die die Proband:innen unabhängig von den konkreten Fragen nach geeigneten Themen und/ oder Epochen bzw. fehlenden Perspektiven zur Untermauerung ihrer Überzeugungen anführten, zeigte, dass insgesamt ereignisgeschichtliche, europazentrierte Themen dominierten (Versailler Vertrag, Weltkrieg, Weimarer Republik). In der Wortwolke in Abbildung 10 sind alle Begriffe aufgeführt, die einen eindeutigen Zusammenhang zu historischen Themen aufwiesen[1116], und von mindestens drei Proband:innen genannt wurden. Darüber hinaus spricht die Bezug-

[1113] Wilfert/Thünemann, Subjektive Theorien Geschichtsstudierender vor und nach dem Praxissemester., S. 215.
[1114] Alavi, Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft, S. 69.
[1115] Ebd.
[1116] Die betreffenden Segmente wurden einzeln gesichtet und geprüft, ob der/ die Proband:in tatsächlich ein spezifisches historisches Thema in den Blick nahm.

nahme auf Gesellschaftsgruppen (Bauer(n), Ritter, Bürger) für ein primär durch die Sozial- und Gesellschaftsgeschichte geprägtes Geschichtsverständnis der Proband:innen. Es fanden jedoch auch Perspektiven einzelner Personen (Otto von Bismarck, Anne Frank) Beachtung. Als große historische Persönlichkeiten wurde neben Adolf Hitler (n=6) auch Otto von Bismarck (n=4) von mehreren Proband:innen als Beispiel herangezogen. Vor allem bei Letzterem ging es in der Regel darum, dessen politischen Entscheidungen zu verstehen, während im Zusammenhang mit Adolf Hitler zumeist das Verstehen der NS-Propaganda im Fokus stand. Die häufige Nennung von Otto von Bismarck könnte auf dessen zentrale Rolle in den Lehrplanvorgaben zurückgeführt werden und lässt auf eine enge Verzahnung der Überzeugungen zu historisch-perspektivischem Lernen und curricularem Wissen schließen.

Mehrere Beobachtungen legen die Vermutung nahe, dass eurozentrierte, ereignisgeschichtlich geprägte Perspektiven der Proband:innen vor allem durch ihre Erfahrungen aus dem eigenen Geschichtsunterricht bedingt und begrenzt sind. Dass der gegenwärtige Geschichtsunterricht eurozentriert ausgerichtet ist, hat die Lehrplananalyse gezeigt, und wird in Teilen der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik immer wieder moniert.[1117] Zudem zeigten sich bei mehreren Befragten erneut Überschneidungen zwischen den Angaben zur persönlichen Unterrichts- oder Studienerfahrung sowie den Beispielen bzw. Epochen, auf die Rekurs genommen wurde. Bspw. Sina Geuer empfand die Alte Geschichte als geeignete Epoche und führte entgegen dem Trend ihrer EG ein Beispiel aus der Antike an. Sie hatte kurz zuvor eine Lehrveranstaltung zu dieser Epoche besucht, in der die Perspektiven unterschiedlicher Geschichtsschreiber einander gegenübergestellt wurden (SG, I/1, 36.26; 55.35). Katharina Spär hob historische „Konferenzsituation“ positiv hervor, die sie in ihrem eigenen Geschichtsunterricht kennengelernt hatte (KS, I/1, 16.38; 34.17). Petra Klauser sowie Camilla Simons sahen den Nationalsozialismus als geeignetes Thema an, da sie sich in ihrer Masterarbeit damit beschäftigten (PK, II/1, 49.36; CS, II/1, 5.01). Während Studierende zu Beginn des Hochschulstudiums häufig Themen für geeignet empfanden, an die sie sich auch aus ihrer Schulzeit erinnerten (SG: NS-Zeit, Kalter Krieg; KS: Wiener Kongress, Paulskirchen Versammlung; JK: NS-Zeit, Ursachen des Ersten Weltkrieges), waren die Bezugspunkte bei den Studierenden der EG II häufiger das Studium und/ oder Erfahrungen aus den Praktika (PK: Kaiserkrönung Karls des Großen; NS/ BL/ CS: NS-Zeit).

Eine Ausnahme von der makroperspektivischen, politikgeschichtlichen Perspektive der Proband:innen zeigte sich im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus. Dieser nimmt in den Überzeugungen angehender und ausgebildeter Lehrkräfte eine herausgehobene Stellung ein. Sowohl auf die konkrete Frage nach geeigneten Themen für historisch-perspektivisches Lernen als auch im weiteren Verlauf der Interviews bezogen sich die Proband:innen am häufigsten auf Beispiele aus der NS-Zeit (vgl. Tab. 14). Die Gruppe der Jüdinnen und Juden, Anne Frank und Sophie Scholl wurden besonders häufig genannt. Auch

[1117] Vgl. Bernhard u.a., Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer für die obligatorische Verankerung globalgeschichtlicher Perspektiven in den Geschichtscurricula.

der geschichtsdidaktische Diskurs um die Holocaust-Education, in dem unter anderem die Frage diskutiert wird, inwiefern die Einnahme von Verfolgten-Perspektiven (un-)möglich wäre, spiegelte sich in den Überzeugungen von Lehrkräften wider (z.B. HL, MG). Demgegenüber war der Studierende Justus Keiber der Auffassung, dass eine zielgerichtete, direktive empathische Emotionalisierung der Lernenden, die zu einer Abwertung der Täter:innen und empathischem Mitfühlen auf Seiten der „Opfer" führen würde, sinnvoll wäre.

Ergebnis 11 – Befund 4: Angehende und ausgebildete Lehrkräfte unterschiedlicher EG teilen die Überzeugung, dass einerseits frauen- und geschlechtergeschichtliche, andererseits globalgeschichtliche Perspektiven im gegenwärtigen Geschichtsunterricht fehlen würden. Im Hinblick auf die in ihrer eigenen Unterrichtspraxis fehlenden Perspektiven sowie die Berücksichtigung der Interessen ihrer Lernenden zeigten sich die Lehrkräfte größtenteils wenig selbstkritisch und selbstreflexiv.

In Kapitel 4 wurden die rheinland-pfälzischen Lehrpläne dahingehend untersucht, inwiefern dort konkrete historische Perspektiven vorgeschlagen werden, und welche fehlen. Im Vergleich dieser Analyseergebnisse mit den von den Proband:innen genannten, fehlenden Perspektiven zeigten sich einige Übereinstimmungen und Unterschiede. Die Lehrplananalyse zeigte, dass weibliche Perspektiven in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten (Arbeitswelt, politische Partizipation, Geschlechterrollen) Beachtung finden, wenngleich überwiegend in fakultativen Erweiterungs- und Vertiefungsangeboten.[1118] Die erfahrenen Lehrkräfte Valerian Krieger und Bettina Caspar waren dementsprechend der Auffassung, dass in den vergangenen Jahren eine stärkere Verankerung frauengeschichtlicher Themen im Geschichtsunterricht feststellbar gewesen wäre. Vor allem Proband:innen der EG I, II und III waren hingegen davon überzeugt, dass es im Hinblick auf weibliche Perspektiven weiterhin Nachholbedarf gäbe (z.B. KS, JK, NS, MG). Ein Grund für diese unterschiedlichen Überzeugungen könnte sein, dass Caspar und Krieger im Laufe ihrer Lehrer:innenbiographie die sukzessive Integration weiblicher Perspektiven in Curricula und Schulbücher miterlebten und somit eine Entwicklung in dieser Hinsicht feststellen konnten. Die Proband:innen der EG I, II und III hatten diesen Vergleichshorizont nicht und bewerteten den Status quo ausgehend von ihren persönlichen Erfahrungen und individuellen Wertvorstellungen.
Die in den Lehrplänen festgestellte Fokussierung auf europäisch und deutsche Geschichte wurde von sechs Proband:innen insbesondere der EG II und III kritisiert. Sie plädierten für eine stärkere Berücksichtigung globalgeschichtlicher Perspektiven, was mit den in einem Teil der geschichtsdidaktischen Community vorgebrachten Forderungen übereinstimmt[1119]. Dieses Ergebnis zeigt auch, dass eine Sensibili-

[1118] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, 95, 101, 119, 123.
[1119] Vgl. Bernhard u.a., Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer für die obligatorische Verankerung globalgeschichtlicher Perspektiven in den Geschichtscurricula.

sierung für die notwendige Berücksichtigung globalgeschichtlicher Unterrichtsinhalte bei gegenwärtigen Studierenden am Ende des Hochschulstudiums und Junglehrkräften – anders als befürchtet[1120] – bereits in Teilen vorliegt. Zugleich war den Lehrkräften wichtig, dass die globalgeschichtlichen Themen für die Lernenden anschlussfähig sein müssten (z.B. HK, GT). Die Studierenden begründeten ihre Überzeugungen erneut durch Erfahrungen aus universitären Lehrveranstaltungen, in denen internationale Perspektiven eine Rolle gespielt hatten (z.B. PK, BL). Dadurch sei ihnen bewusst geworden, dass diese Perspektiven im Geschichtsunterricht fehlen würden. Mehrere Proband:innen sahen in globalgeschichtlichen Themen die Chance, ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein (in einer globalisierten Welt) zu fördern (z.B. PK, MG, HK, GT).

Passend zu den Studienergebnissen Kanerts[1121], waren die Proband:innen also von der Notwendigkeit der Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven überzeugt. Verhältnismäßig selten wurden dennoch die Perspektiven von Kindern (n=4) und marginalisierter Gruppen wie Menschen mit Behinderung und/ oder Trans*-Personen (n=2) vermisst, wenngleich die Lehrplananalyse zeigte, dass diese unterrepräsentiert sind.[1122] Im Hinblick auf marginalisierte Gruppen sprach Camilla Simons vage von den Perspektiven von „Randgruppen“ und Hubertus Lapp von „Minoritäten“, wobei Lapp beispielhaft die Gruppe der Jüdinnen und Juden nannte. Bettina Caspar und Valerian Krieger sprachen zwar in allgemeinen Worten davon, dass eine „diverse Perspektive“ fehlen würde, machten jedoch nicht deutlich, welches Diversitätskriterium sie anlegten. Nur Monika Gerbers vermisste explizit nicht nur frauen- sondern auch geschlechtergeschichtliche Perspektiven, als sie die Unterrepräsentanz von Perspektiven homosexueller Menschen monierte. Dieses Analyseergebnis legt die Annahme nahe, dass sich angehende und ausgebildete Lehrkräfte im Sinne von Christoph Kühbergers „Konzept eines inklusiven historischen Wissens […] der Machtstrukturen im Wissenskanon“ durchaus bewusst sind.[1123] Die fehlende sprachliche und konzeptuelle Präzision deutet zugleich auf unvollständige, unkonkrete Vorstellungen davon hin, welche Gruppen im Geschichtsunterricht fehlen.

Es entsteht der Eindruck, dass die Neue Kulturgeschichte bisher kaum Eingang in den Überzeugungsstand der Proband:innen gefunden hat. Durch die Neue Kulturgeschichte wurde in den vergangenen 20 Jahren eine Diversifizierung der untersuchten Perspektiven in der geschichtswissenschaftlichen Forschung in Gang gesetzt, die auch die Integration der Perspektiven marginalisierter Gruppen bedingte.[1124] Dass historiographische Trends durchaus Einfluss auf die Überzeugungen der angehenden und ausgebildeten Lehrkräfte nehmen, zeigt sich daran, dass die Proband:innen der vorliegenden Studie verschiedene historische Schulen benannten und die damit einhergehenden Perspektivverschiebungen

[1120] Röder/Storre, Globalgeschichte in der Lehrkraftsausbildung?
[1121] Kanert, Geschichtslehrerausbildung auf dem Prüfstand, 239f.
[1122] Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, S. 93.
[1123] Kühberger, Was kann vom Geschichtsunterricht in einer Demokratie erwartet werden?, S. 95.
[1124] Vgl. Tschopp/Weber, Einleitung.

in ihrer Argumentation berücksichtigten (KS, CK: Frauengeschichte, MG: Gendergeschichte, HL, VK, SG: Alltagsgeschichte, HK: Globalgeschichte). Insbesondere erfahrene Lehrkräfte nahmen explizit Rekurs auf historische Entwicklungen innerhalb der Geschichtswissenschaften und deren Rückwirkungen auf den Geschichtsunterricht (z.B. CS, HL, BC, VK).

Das Diskutieren, Identifizieren und Hinterfragen von „Machtstrukturen im Wissenskanon", das für Kühberger zu „inklusivem historischen Wissen" gehört, setzt ein Bewusstsein für die eigene „Selektivität, Perspektivität und Partikularität" voraus.[1125] Philipp McLean nennt dies ein „mündiges Verhältnis zur Geschichte", was dadurch gekennzeichnet ist, dass Lehrpersonen „die eigene Perspektive offen […] legen, […] reflektieren und […] begründen" können.[1126] Ein Bewusstsein für die eigene „Selektivität, Perspektivität und Partikularität" sowie ein „mündiges Verhältnis zur Geschichte" seitens angehender und ausgebildeter Lehrkräfte scheint nur in Teilen gegeben zu sein. Auf der einen Seite legten mehrere Proband:innen ihre eigenen Wertvorstellungen offen, hinterfragten diese jedoch nur teilweise kritisch. Hans Kleich, Claudia Kunter und Bettina Caspar reflektierten die eigenen Prägungen und Unterrichtsentscheidungen kritisch. Monika Gerbers bezeichnete die Gender-Geschichte als ihr „Steckenpferd" und hinterfragte „Machtstrukturen" bei der Auswahl historischer Perspektiven im Geschichtsunterricht. Dennoch machten die Proband:innen, die einlenkten, dass in ihrem Geschichtsunterricht historische Perspektiven fehlen würden, hierfür überwiegend externe Faktoren verantwortlich. Lehrplanvorgaben, fehlende zeitliche Ressourcen, fehlendes Quellenmaterial oder das persönliche „Unbehagen" von Lernenden bei sensiblen Themen wurden als Gründe genannt (KS I/1, HL III/1, MG III/1, PS III/2, CK III/2, BC IV/2).

Gleiches zeigte sich im Hinblick auf die Berücksichtigung der Interessen der Lernenden bei der Themenwahl. Nur Gabriel Talla gab sein transmissiv-instruktionales Vorgehen offen zu und dass er die Interessen der Lernenden kaum einbeziehen würde. Alle anderen Proband:innen waren davon überzeugt, dass sie diesen (bspw. im Rahmen von Projektarbeiten) Raum geben würden. Darüber hinaus zeigten sich keine methodisch-didaktischen Herangehensweisen, um die Interessen der Lernenden systematisch in die eigene Unterrichtspraxis einfließen zu lassen. Die Proband:innen gaben an, Schüler:innen eher informell im laufenden Unterrichtsgeschehen nach ihren Interessen zu fragen oder setzten auf das Mitteilungsbedürfnis der Lernenden selbst. Vor allem Junglehrkräfte begründeten ihr eher zögerliches Vorgehen in dieser Hinsicht durch ihre Unsicherheit mit Blick auf eine sinnvolle Selektion der Inhalte und verwiesen dabei explizit auf ihre unzureichendes vertieftes „Schulbuchwissen". Auch der Faktor „Zeit" oder die Notwendigkeit, Lernende mit Herausforderungen zu konfrontieren, wurden zur Begründung herangezogen. Mehrere Lehrkräfte berichteten, dass sie die Interessen ausgehend von der eigenen Erfahrung

[1125] Kühberger, Was kann vom Geschichtsunterricht in einer Demokratie erwartet werden?, S. 95.
[1126] McLean, Förderung der "historischen Mündigkeit" durch ideologiekritische Überlegungen, S. 12.

antizipieren würden. Angesichts dieser Selbstauskünfte ist anzunehmen, dass ein Austausch und Abgleich zwischen Lehrenden- und Lernendenperspektiven, wie sie bspw. Thünemann fordert[1127], in der Unterrichtspraxis ausgebildeter Lehrkräfte kaum stattfinden. Dass das Antizipieren der Lernendeninteressen durch die Lehrkraft zu akkuraten Ergebnissen führen könnte, ist angesichts empirischer Studien, die die Divergenz zwischen Lehrenden- und Lernendenperspektiven im Hinblick auf unterschiedliche Unterrichtsdimensionen nahelegen[1128], zu bezweifeln.

Insbesondere erfahrenere Lehrkräfte wie Adriane Siffers oder Valerian Krieger waren von ihrem transmissiv-instruktionalen Vorgehen fest überzeugt und rechtfertigten ihre Themen- und Perspektivenwahl durch persönliche Einstellungen. Krieger verstand sich selbst einerseits als „lernfähig" (VK, IV/1, 34.58). Andererseits nannte er sich „konservativ" und lehnte es ab, das 19. Jahrhundert aus der Perspektive von „Frauen" „auf den Kopf" zu stellen, weil dann „Klassiker" wie der Erste Weltkrieg zu kurz kommen könnten. Adriane Siffers lehnte die Thematisierung von bspw. gendergeschichtlichen Themen vehement ab, was zu ihrem traditionalen Geschichtsverständnis passt.

[1127] Z.B. Thünemann, Ganz, ganz historisch gedacht. Merkmale guten Geschichtsunterrichts aus Lehrerperspektive, S. 52.
[1128] Z.B. Bernhardt, Die visuelle Wahrnehmung des Historischen. Zur theoretischen und empirischen Begründung einer Wahrnehmungskompetenz.

6.12. Überzeugungen zur eigenen Unterrichtpraxis

Ergebnis 12: Die Mehrzahl der Lehrkräfte gab an, spontane Kommunikationsstrategien im Unterrichtsgespräch einzusetzen und das historisch-perspektivische Lernen oder dessen Ergebnis schriftlich und/ oder mündlich zu evaluieren. Meta-Diskurse im Geschichtsunterricht zu Aufgabenstellungen, Lernprozessen oder lehrerseitigen Wertvorstellungen wurden von den Proband:innen teilweise unterschiedlich bewertet.

Den Lehrkräften wurden in einem zweiten Teil des Interviews einige Fragen zu ihrer Unterrichtspraxis gestellt. Die Antworten auf die Fragen zum Medieneinsatz, den eingesetzten Sozialformen sowie der Auswahl der Lerngegenstände wurden in den thematisch passenden Unterkapiteln bereits berücksichtigt. Darüber hinaus wurden die Lehrkräfte gebeten, zu weiteren Aspekten ihrer Unterrichtspraxis Stellung zu beziehen. Sie wurden gefragt, ob sie in ihrem Geschichtsunterricht informelle Kommunikationsstrategien einsetzen würden, um Schüler:innen spontan zum Verstehen historischer Perspektiven zu bewegen. Auch sollten die Lehrkräfte erklären, ob sie mit ihren Lernenden metakognitiv arbeiten, ob sie ihren Lernenden ihre persönlichen Überzeugungen zu historisch-perspektivischem Lernen transparent machen und inwiefern sie das historisch-perspektivische Lernen ihrer Schüler:innen evaluieren würden.

6.12.1. Spontane Kommunikationsstrategien

Neun Lehrkräfte gaben an, spontane Kommunikationsstrategien einzusetzen, zwei Personen verneinten die Frage. Als Gründe für den Einsatz der Kommunikationsstrategien wurde erklärt, dass diese dazu dienen würden, einen Sachverhalt zu „illustrieren“ bzw. „visualisieren“, Schüler:innen zu „motivieren“, „wachzukitzeln“ oder deren „Gefühlswelt“ anzusprechen (SC, III/1, 47.12; CK, III/1, 44.10; BC, IV/1, 40.05; GT, IV/1, 1.02.05). Hubertus Lapp bspw. wollte durch „provokante“ Fragen seine Schüler:innen in einen Handlungs- bzw. Reaktionszwang bringen:

> „Also ich bin da immer sehr eher, wie sagt man, provokant und würde dann halt einzeln- oftmals wenn ich merke, der Schüler hat so die Idee, aber hat es noch nicht ganz erfasst oder auch die Gruppe, dass ich dann halt provokant versuche, das entweder in ein ähnliches Beispiel- also ein vergleichbares Beispiel zu nennen und zu sagen, Na wie würdest du dich dann halt fühlen? Und das ist glaube ich meistens so die Frage, Ja was würdest du jetzt handeln- machen? Wie würdest du handeln? Angenommen, du hast jetzt- dir wird dein Haus weggenommen und etc. und das und das. Ja, sag doch mal was. Was würdest du unternehmen? Wie- was sind deine Emotionen? Wie- wie fühlst du dich dabei? Sodass man ganz- vielleicht so direkt meistens die Schüler anspricht. Wobei dann auch alle was sagen dürfen, aber eher- oder provokant sagt, Na gut, du hast doch kein Problem, wenn du jetzt- ja wenn dir das Haus weggenommen wird, sage ich jetzt mal ganz platt so, dann- das ist ja schon klar. Na ja, gut, jetzt müssen sie irgendwie drauf reagieren und Stellung dazu nehmen. Also eher genau verbal mit etwas Provokantem würde ich sagen.“ (HL, III/1, 47.55)

Lapp adressierte seine Lernenden und deren Vorstellungskraft direkt. Die Strategien kämen vor allem zum Einsatz, wenn Schüler:innen die Zusammenhänge oder den Sachverhalt noch nicht erfasst hätten. Nicht nur das Verstehen von Handlungen und Gedanken, sondern auch der emotionale Nachvollzug („Was sind deine Emotionen?“) spielten für ihn dabei eine Rolle. Samuel Ries wiederum berichtete vom Einsatz spontaner Traumreisen:

> „Ja manchmal machen wir z.B. eine Traumreise, dass die Kinder versuchen, sich mal in eine bestimmte Situation hineinzudenken, Traumreise manchmal geplant und manchmal auch spontan. Oder es kommen bestimmte Äußerungen von Kindern, die sich sagen wir mal empört über eine bestimmte Person zeigen. Dann kann man auch versuchen, spontan sich darauf einzulassen und dann mal versuchen zu entwickeln, warum diese Person so gehandelt hat, wie sie gehandelt hat.“ (SR, IV/1, 34.43)

Die spontanen Kommunikationsstrategien dienten Ries als Mittel, um dem Präsentismus von Lernenden entgegenzuwirken und Verständnis für das Handeln und Denken historischer Akteur:innen aufzubauen. Kritisch gegenüber spontan-verbalen Anregungen zum Perspektivenverstehen zeigten sich Monika Gerbers und Peter Siebert:

> „Habe ich schon mal versucht. Tatsächlich muss ich sagen, war bei mir bis jetzt weniger von Erfolg gekrönt. Dieses spontane, Stellt euch mal vor, ihr seid jetzt Soldat im Ersten Weltkrieg oder so. Vielleicht habe ich es nicht gut angeleitet, das kann jetzt tatsächlich an der noch nicht so vielen Expertise liegen. Aber ich hatte das Gefühl, dass die Schüler da tatsächlich sehr sich selbst sehen, wie sie dann im Schützengraben stehen. Aus ihrer heutigen Sicht so also gar nicht jetzt- da fehlte tatsächlich, ich sag mal, dieser wirkliche Perspektivwechsel. Also sie haben sozusagen sich selbst einfach 100 Jahre zurückgesetzt. Da hatte ich das Gefühl, da fehlt dann vielleicht ein bisschen der Input oder dieses Stück für Stück Herangeführte. Das war selten von Erfolg gekrönt. Aber vielleicht liegt es, wie gesagt- da möchte ich auch sagen, kann auch an meiner Moderationsfähigkeit im Geschichtsunterricht liegen, das baut sich vielleicht noch auf.“ (MG, III/1, 42.37)

> „[…] ich habe es auch noch nie gemacht einfach so im Unterrichtsgespräch oder spontan, weil es eben dann glaube ich nicht wirklich einen Mehrwert hätte, weil dann eben diese ganze Vorarbeit und diese ganze Planung, die dahintersteht, methodisch, inhaltlich, die fehlt dann ja. Also ich wüsste jetzt nicht, glaube ich, dass ich das mal irgendwie so spontan oder ungeplant in einer Stunde gefragt habe […].“ (PS, III/1. 49.33)

Siebert und Gerbers waren sich einig, dass bei unvorbereiteten Perspektivübungen das Hintergrundwissen und die Struktur („Input“, „Vorarbeit“) fehlen würden. Gerbers erklärte, dass ihrer Erfahrung nach Schüler:innen zumeist ihre eigene Perspektive und nicht jene der zur Debatte stehenden, historischen Akteur:innen sehen würden. Sie hielt es für möglich, dass ihr in dieser Hinsicht noch praktische Erfahrungen fehlen könnten. Siebert erinnerte sich nicht daran, selbst spontane Perspektivübungen initiiert zu haben und stellte deren „Mehrwert“ infrage.

6.12.2. Evaluation

Während eine Lehrkraft die Frage, ob Evaluationsmechanismen für historisch-perspektivisches Lernen in der eigenen Unterrichtspraxis vorgesehen seien, verneinte und drei abwägend antworteten, gaben

sieben Lehrkräfte an, dass sie das historisch-perspektivische Lernen von Schüler:innen evaluieren würden. Hubertus Lapp berichtete, dass in seiner Unterrichtspraxis die Evaluation vor allem über mündliches Feedback im Unterrichtsgespräch erfolgen würde:

> „Ja, also das passiert dann meistens […] mündlich, weil es häufig einfach- einfach als Hausaufgabe aufgegeben wurde und dann als Einstieg in die nächste Stunde sich ganz gut anbietet. Und wenn dann die Schülerinnen und Schüler sich ja die Ergebnisse vortragen, gibt es immer ein kurzes Feedback von mir und dann wird- wird schon gesagt, Naja ja, die ja oftmals Perspektivübernahme, dass sie sich gut in die Rolle hineinversetzen können. Das klingt sehr realistisch oder vielleicht du hast halt vielleicht diesen Aspekt nicht betrachtet, dass es ja vielleicht gar keine reiche Person, sondern eher ärmliche war und wahrscheinlich vielleicht gar nicht so handeln würde. Also da gibt es dann ein kurzes Lehrerfeedback." (HL, III/1, 58.22)

Auch weitere Lehrkräfte gaben an vor allem mündliches Feedback zu geben (HK, 1.49.29; VK, IV/1, 48.44; GT, IV/1, 59.58).

Adriane Siffers berichtete von schriftlichen Leistungsüberprüfungen, durch die kontrolliert werden würde, ob Schüler:innen die Perspektive eines historischen Akteurs verstanden hätten:

> „[…] Jede Klassenarbeit ist selbstverständlich ein Überprüfen, ob sie in der Lage sind, historische Perspektiven wahrzunehmen und auszudrücken, aber da werden auch die Aufgaben entsprechend gestellt. Welche Intention hat der Auto- Autor? Das ist die klassische Frage dazu. Aber... gerade in Diskussionen und Debatten, die sie mit Rollen führen, bewerte ich selbstverständlich die Leistung, die sie da abgerufen haben, aber nicht, wenn sie mir schon vorher sagen, das ist überhaupt nicht meine Position. Aber sie haben es gut gemacht, dann werde ich das bewerten, was sie gut gemacht haben, aber nicht die emotionale Fähigkeit, weil das finde ich nicht richtig. Ich kann nicht Emotionen bewerten." (AS, IV/1, 36.06)

Siffers differenzierte zwischen dem kognitiven und emotionalen Nachvollzug historischer Perspektiven. Bei großen Differenzen zwischen der Position der Lernenden und der einzunehmenden Rolle der historischen Figur, würde sie die Emotionen der Lernenden nicht bewerten. Einer ähnlichen Auffassung war Monika Gerbers:

> „Also natürlich guckt man sich das an. Ich reflektiere das auch mit den Schülern. Ich finde es immer schwierig, darauf eine Note zu geben, wie gut jetzt jemand eine Perspektive übernehmen kann, weil- finde ich teilweise auch nicht fair, muss ich sagen. Weil es kommt manchmal auch auf die Perspektive an. Es gibt Perspektiven, die sind ja auch für einen selber als Erwachsener so schwer einzunehmen und so schwer durch- zu durchdenken, dass ich das nicht von Schülern erwarten kann unter einer Leistung. Ich gucke mir dann eher das Drumherum an für eine Benotung z.B. also, hat der gut mitgearbeitet- konzentriert? Diese Vorbereitungsschritte, die man ja auch manchmal hat, eine Quellenanalyse, sowas, das wird auf jeden Fall benotet. Diese Perspektivwechsel, das evaluieren wir eher auf so einer reflektiven Ebene gemeinsam im Klassengespräch. […]" (MG, III/1, 50.59)

Wie Siffers sah es Gerbers kritisch angesichts der teilweise erheblichen Distanz zwischen der Perspektive eines historischen Akteurs und jener des/der Schüler:in, das Perspektivenverstehen zu bewerten. Dennoch könnten ihrer Auffassung nach zum Lernprozess zugehörige, heranführende Schritte bewertet werden.

6.12.3. Metakognitiver Diskurs

6.12.3.1. Aufgabenstellungen

Fünf Lehrkräfte gaben an, ihren Schüler:innen ab und zu im Unterricht bewusst zu machen, dass es sich um eine Aufgabe zu historisch-perspektivischem Lernen bzw. Perspektivenverstehen handelt. Drei Lehrkräfte bejahten die Frage, ohne dies weiter zu begründen, zwei weitere verneinten. Mehrere Befragte begründeten die Tatsache, dass sie die metakognitive Ebene nur zum Teil oder gar nicht mit den Lernenden beschreiten würden, damit, dass das Bewusstsein für die perspektivischen Aufgabenstellungen sich von selbst bei den Lernenden einstellen würde:

> „Mh ja, also ich würde mal sagen, bei, mh... also dass ich das jetzt explizit formuliert hätte, erinnere ich mich gar nicht dran. Also wenn das richtig angelegt ist, das Material und die Aufgabenstellung, dann verstehen die es eigentlich von selbst. Also man muss also schon- schon darauf hinweisen. Ich habe auch in der- in dem 11er Grundkurs am Anfang dieser- diese Fragen von Subjektivität und Objektivität explizit besprochen. Und wenn man das also wiederholt, auch immer mal wieder abfragt, geht das schon im Bewusstsein […] Das ja- also das Bewusstsein kommt sozusagen durch das Machen." (SC, III/1, 55.31)

> „[…] Sie [die Schüler:innen] kennen- also den Begriff Perspektive schon natürlich. Aber ich lass das eher so ein bisschen unterbewusst laufen und thematisiere das eher im Nachhinein. Ihr habt euch ja jetzt in die Rolle hineinversetzt von… oder so, aber dass ich jetzt wirklich sage, Heute wechseln wir die Perspektive, eher selten. Also vielleicht in der Oberstufe mal, aber ich lass das lieber unterbewusst laufen, reflektiere das mit denen […]." (MG, III/1, 45.19)

Wenngleich Claasen und Gerbers, wie weitere Befragte auch (VK, IV/1, 45.21; HL, III/1, 53.54), der Auffassung waren, dass sich ein Verständnis von Perspektivität von allein einstellen würde, meinte Claasen, dass es durchaus sinnvoll sein könnte, den Schüler:innen entsprechende Hinweise zu geben („schon darauf hinweisen"). Gerbers verortete den Meta-Diskurs vor allem in der Abschlussreflexion im Anschluss an Perspektivübungen. Sie siedelte Reflexionsfragen vor allem in der Oberstufe an. Auch weitere Befragte differenzierten wie Gerbers nach Jahrgangsstufen, wobei die Meinungen auseinandergingen. Hans Kleich hielt wie Gerbers die Reflexion der Aufgabenstellung auf der Meta-Ebene vor allem in der Oberstufe für angemessen und war der Überzeugung, dass diese in der Mittelstufe „nicht unbedingt" notwendig wären (HK, III/1, 1.47.00). Ganz im Gegenteil war Peter Siebert der Auffassung, dass die Lehrkraft den Schüler:innen im Anfangsunterricht stets bewusst machen müsse, dass sie eine historisch-perspektivische Aufgabenstellung bearbeiten würden. In der Oberstufe könnte dann, wenn diese Voraussetzungen geschaffen seinen, darauf aufgebaut werden (PS, III/1, 54.36).

6.12.3.2. Historisch-perspektivisches Lernen

Fünf Lehrkräfte waren der Auffassung, dass sie ihren Schüler:innen nicht bewusst machen würden, wie historisch-perspektivisches Lernen gut funktionieren könnte. Zwei gaben an, dies in Teilen zu vermitteln und drei weitere waren der Überzeugung, dass sie entsprechende methodische Herangehensweisen in

ihre Unterrichtspraxis integriert hätten. Monika Gerbers und Claudia Kunter berichteten von entwickelten Strategien, wie sie den historisch-perspektivischen Lernprozess für die Lernenden transparent machen würden. Kunter bezog sich auf ihr strukturiertes, methodisches Vorgehen im Umgang mit Zeitzeug:innen-Interviews (CK, III/1, 53.26). Gerbers schilderte ihr Prozedere bei handlungsorientierten Rollenübernahmen:

> „[…] das [Bewusstmachen] mache ich schon. Also vor- vor solchen Aufgaben erstelle ich auch ganz gerne gemeinsam mit den Schülern mal Kriterien. Also dass wir gemeinsam überlegen, Okay, was brauchen wir dafür und worauf müssen wir achten. Dass wir z.B. sehen, Okay, wenn wir jetzt so eine Rollenübernahme machen, dass sie sehen, Okay, wir müssen die Zeit aus der Zeit heraus sehen. Wir können jetzt nicht sagen, der hat schlecht gehandelt, weil der unsere Werte nicht befolgt oder so. An sowas versuche ich die Schüler eben schon ranzuführen. Einfach weil sonst funktioniert es auch nicht. Sonst sind die Schüler auch da sehr alleingelassen und wissen ja gar nicht, woran sie sich lang hangeln sollen. Wichtig ist immer finde ich dieses- diese Waage zu halten zwischen- ich finde ein Perspektivwechsel muss ein Stück weit offen sein. Also die Schüler sollen auch kreativ arbeiten und ihre eigenen Gedanken reinbringen. Trotzdem brauchen sie einen Leitfaden. Also an dem sie sich so ein bisschen orientieren können, weil sonst ist Überforderung glaub ich gerade beim Perspektivwechsel vorprogrammiert.“ (MG, III/1, 46.05)

Durch das Erstellen eines Leitfadens bzw. Kriterienkatalogs gemeinsam mit den Schüler:innen sah Gerbers Perspektivübungen gut begleitet und bspw. das Risiko von Präsentismus und Anachronismen gebannt. Zugleich bewertete sie kritisch, dass diese Vorgehensweise die Ergebnisoffenheit und Kreativität im Lernprozess einschränken könnte.

Andere Befragte wie Peter Siebert, Bettina Caspar und Gabriel Talla berichteten, dass sie das Vorgehen nicht vorab mit den Lernenden besprechen würden, sondern situationsbedingt bspw. auf schüler:innenseitigen Präsentismus reagieren würden (BC, IV/1, 46.37; GT, IV/1, 58.07). Siebert äußerte sich bspw. folgendermaßen:

> „Ich würde sagen, in den Fällen, wo ich merke, dass es gerade nicht so gut funktioniert, dass die bspw.- dass Schüler die historische Distanz nicht einnehmen oder gerade diese historische Distanz verlieren und sehr stark aus ihrem eigenen Standpunkt aus der Gegenwart heraus Dinge interpretieren, dann schon. Aber das würde ich dann situations- oder spontan mache ich das dann eher unbewusst davon abhängig, dass wir nochmal sagen, Ok, ihr übertragt jetzt bestimmte Wertesysteme gerade einfach so auf eine andere Zeit oder auf dieses Ereignis. Denkt nochmal, wir sind hier gerade in der XY, ich glaube dann schon, aber jetzt nicht so, dass ich das jede Stunde oder immer noch mal so betonen würde.“ (PS, III/1, 56.13)

Befragte, die angaben, kein methodisches Vorgehen bei Perspektivübungen mit ihren Schüler:innen vorab zu besprechen, bewerteten diese Option unterschiedlich. Hans Kleich nahm das Fehlen methodischer Transparenz als Defizit seiner Lehrpraxis wahr („das muss ich ganz selbstkritisch sagen“, „Ich könnte da einen viel stärkeren Schwerpunkt setzen“, HK, III/1, 1.48.10). Auch Valerian Krieger sah nach kurzer Reflexion das Bewusstmachen methodischer Herangehensweisen als Entwicklungspotenzial („Könnte man sicherlich intensiver machen.“, VK, IV/1, 46.10). Demgegenüber bezweifelte Sebastian Claasen die Sinnhaftigkeit und sah in der „Meta-Ebene“ keinen „Erkenntniswert“ (SC, III/1, 57.06).

6.12.3.3. Persönliche Transparenz

10 Lehrkräfte waren davon überzeugt, dass sie ihren Schüler:innen deutlich machen würden, warum sie selbst historisch-perspektivisches Lernen wichtig finden würden. Eine Lehrkraft antwortete abwägend. Während die Frage darauf abzielte zu erfahren, inwiefern die Lehrkräfte ihren Lernenden ihre individuellen Wertvorstellungen transparent machen würden, ging die Mehrzahl der Proband:innen auf unterschiedliche Strategien ein, um Lernenden die Relevanz von Perspektivübungen transparent zu machen, ohne dabei zu erklären, warum *sie persönlich* als Lehrkraft historisch-perspektivisches Lernen wichtig finden würden:

> „Ja, ja, das hab ich sogar am Anfang schon- am Anfang der Unterrichtsreihe- der Einführung in die Geschichte, also Einführung in das Fach, wenn es dann um die ganzen Grundbegriffe geht Multikausalität, Perspektivität, Eurozentrismus und so weiter und so fort. Historisches Bewusstsein, auch. Wenn es darum geht, dann- dann kommt auch zwangsläufig die Erklärung, warum das wichtig ist." (HK, III/1, 1.48.51)

Hans Kleich erklärte, dass er seinen Lernenden vermitteln würde, warum bspw. die Auseinandersetzung mit dem Prinzip der Perspektivität wichtig wäre. Die Relevanzzuschreibung erfolgte jedoch in einer allgemeingültigen, generischen Form („warum das wichtig ist"), ohne dass er eindeutig, sprachlich markierte, dass es um seine persönlichen Wertvorstellungen gehen würde (z.B. „warum *mir* das wichtig ist"). Diese Beobachtung bestätigte sich bei sieben weiteren Proband:innen. Demgegenüber erklärte Samuel Ries, dass er vor allem älteren Lernenden den Konstruktcharakter von Geschichtsunterricht vor Augen führen und dabei seine didaktischen Entscheidungen begründen würde:

> „[…] Also mit zunehmendem Alter versucht man ja auch seinen eigenen Unterricht den Schülern gegenüber transparent zu machen. Sie nicht nur zu unterrichten, sondern auch transparent zu machen, warum man jetzt gerade was wie unterrichtet. Das gilt aber eigentlich für alle Fächer." (SC, IV/1, 38.38)

6.12.4. EG im Vergleich

Ergebnis 12 – Befund 1: Die Lehrkräfte gaben an, mit spontanen Kommunikationsstrategien unterschiedliche Zielsetzungen zu verfolgen. Die Evaluationsmechanismen der Proband:innen waren unterschiedlich elaboriert.

Zwar lassen Selbstauskünfte nur bedingt Rückschlüsse auf die tatsächliche Unterrichtspraxis zu, jedoch deuteten die Überzeugungen der Proband:innen darauf hin, dass diese wie die von Cunningham beobachteten Lehrkräfte im Unterrichtsgespräch spontane Diskursstrategien[1129] einsetzten, um Lernende zu historisch-perspektivischem Lernen anzuregen. Cunningham identifizierte drei unterschiedliche Ziele, die durch die spontanen Perspektivübungen erreicht werden sollten: die Förderung empathischen

[1129] Cunningham systematisierte und differenzierte die von ihr beobachteten Diskursstrategien. (Vgl. Cunningham, An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students, S. 697–704)

Denkens, die Verdeutlichung der Relevanz des Lerngegenstandes oder die lebhafte Darstellung von Geschichte.[1130] Vor allem die Förderung empathischen Denkens (z.B. HL, SG) und die lebhafte Darstellung von Geschichte (z.B. SR, AS) fanden sich auch in den Überzeugungen der Lehrkräfte der vorliegenden Studie. Übergeordnetes Ziel war stets das historische Verstehen. Anders als in Cunninghams Studie gaben jedoch nicht alle Lehrkräfte des Samples an, derartige Kommunikationsstrategien zu nutzen. Während Monika Gerbers aufgrund von Negativerfahrung spontan initiierte Perspektivübungen ablehnte, waren Peter Siebert und Valerian Krieger der Überzeugung, dass diese nur mit ausreichend Planung im Voraus sinnvoll durchzuführen seien.

Hinsichtlich der Evaluation von historisch-perspektivischem Lernen zeigte Cunningham, dass Lehrkräfte sowohl planmäßige, formelle als auch spontane, informelle Evaluationsstrategien anwandten. Teilweise fanden elaborierte Kriterienkataloge ihren Einsatz.[1131] Auch die Lehrkräfte des vorliegenden Samples gaben an, auf unterschiedliche Evaluationsstrategien zurückzugreifen. Am Beispiel Monika Gerbers und Hubertus Lapp zeigte sich, dass das regelmäßige Durchführen von Aufgaben zum Perspektivenlernen, ein Prädikator für das Vorhandensein differenzierterer Evaluationskriterien sein konnte. Dies wird durch die Studie Cunninghams bestätigt.[1132]

Ergebnis 12 – Befund 2: Die Lehrkräfte zeigen heterogene und teilweise gegensätzliche Überzeugungen dazu, inwiefern mit Schüler:innen metakognitiv gearbeitet werden könnte oder sollte. Metakognitive Diskurse werden teilweise kritisch bewertet.

Nur drei Lehrkräfte gaben an, dass sie ihren Schüler:innen bewusst machen würden, wenn sie mit ihnen Aufgaben zu historisch-perspektivischem Lernen bearbeiten würden. Diese Befunde decken sich mit Ergebnissen von Bartelds et al. 70 Prozent der befragten Lehrkräfte ihres Samples erklärten, Perspektivübungen nicht explizit für Schüler:innen als solche hervorzuheben.[1133] Die niederländischen Lehrkräfte waren davon überzeugt, dass Lernende ohne gesonderte Unterstützung die Aufgaben sinnvoll bearbeiten könnten. Auch die Proband:innen der vorliegenden Studie zeigten den *Belief*, dass sich ein Bewusstsein automatisch ergeben würde. Gleichzeitig belegten Bartelds et al. anhand ihrer Daten, dass sich bei circa einem Drittel der befragten Schüler:innen nicht automatisch ein Bewusstsein für historisch-perspektivische Aufgaben einstellte.[1134] Demgegenüber waren 30 Prozent der erfahrenen Lehrkräfte in Bartelds et al. Studie davon überzeugt, dass der historisch-perspektivische Lernprozess den Lernenden bewusst und transparent gemacht werden müsste[1135], was drei Lehrkräfte des vorliegenden

[1130] Dies., An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students, 697f.
[1131] Ebd., 692f.
[1132] Ebd., S. 692.
[1133] Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 540.
[1134] Ebd., S. 541.
[1135] Ebd., S. 540.

Samples so sahen. Monika Gerbers und Claudia Kunter waren die Einzigen, die ihr methodisch-didaktisches Vorgehen offenlegten. Auch die Studentin Nicole Seifert nannte, wie weiter oben angeführt, das Bewusstsein für den eigenen Lernprozess als wichtige Voraussetzung für historisch-perspektivisches Lernen. Hans Kleich und Valerian Krieger reflektierten ihre Unterrichtspraxis kritisch und zogen Entwicklungspotenziale in Betracht. Demgegenüber berichtete die Mehrzahl der Proband:innen von spontanen methodischen Reflexionen und erachtete diese als ausreichend. Diese Tendenz, Meta-Überlegungen nicht in Betracht zu ziehen oder gar abzulehnen, hat einerseits Georg Kanert in seiner Studie zum Professionalisierungsprozess von Lehrkräften[1136] und andererseits Markus Bernhard in seiner Studie zu den Überzeugungen von Gymnasiallehrpersonen nachgewiesen.[1137] Insofern bestätigen die vorliegenden Studienergebnisse, dass dies auch für die Überzeugungen der Lehrkräfte zu Meta-Diskursen bei historisch-perspektivischem Lernen gilt.

Zudem scheinen theoretische Erwägungen und empirische Ergebnisse zum reflektierten Lernen mit und über historische Perspektiven scheinen bisher nur unzureichend im Überzeugungsstand der Lehrkräfte verankert zu sein. Brigitte Dehne hat aus geschichtsdidaktisch-theoretischer Perspektive herausgearbeitet, dass den Lernenden der *Prozess* des Perspektivwechsels bewusst gemacht werden sollte.[1138] Zudem deuten Studienergebnisse darauf hin, dass metareflexives Arbeiten mit Lernenden zu höherem Fachwissen, gesteigertem Interesse, einer größeren Lernzufriedenheit und einem besseren Verständnis historischer Perspektiven führen kann.[1139] Zu solch einer reflektierten Herangehensweise kann in letzter Instanz auch das Offenlegen des Konstruktcharakters des Geschichtsunterrichts gehören. Diese Option zog nur Samuel Ries in Betracht.

[1136] Kanert, Geschichtslehrerausbildung auf dem Prüfstand, 276, 367.
[1137] Bernhard, Geschichte für das Leben lernen, S. 110.
[1138] Dehne, "Mit eigenen Augen sehen" oder "Mit den Augen des anderen sehen"?, S. 132.
[1139] Maggioni, Studying Epistemic Cognition in the History Classroom.

6.13. Zusammenfassung der Ergebnisse

Ergebnis 13: In den Überzeugungen angehender und ausgebildeter Lehrkräfte zu historisch-perspektivischem Lernen zeigen sich EG-spezifische, EG-übergreifende sowie Typen-spezifische Muster und Tendenzen.

Im Folgenden werden zuerst die in der Analyse herausgearbeiteten, EG-übergreifenden Überzeugungen angehender und ausgebildeter Lehrkräfte zu historisch-perspektivischem Lernen zusammengefasst. Im Anschluss daran wird diese Zusammenschau durch eine EG-übergreifende Typenbildung ausdifferenziert, welche durch die Zusammenschau der Fälle sowie Einzelfallanalysen deutlich wurde. Abschließend werden resümierend EG-Spezifika herausgearbeitet und vor dem Hintergrund des jeweiligen Standes im Verlauf des Professionalisierungsprozesses eingeordnet.

6.13.1. EG-übergreifende Überzeugungen und Vorstellungen

Ergebnis 13 – Befund 1: In den geschichtsdidaktischen Überzeugungen zu historisch-perspektivischem Lernen zeigen sich zwischen den EG zahlreiche Überschneidungen.

Bei angehenden und ausgebildeten Lehrkräften in Deutschland zeigen sich drei Grundverständnisse von historisch-perspektivischem Lernen: ein allgemein-erkenntnistheoretisches, ein theoretisch-hermeneutisches und ein unterrichtspraktisches. Bei der Differenzierung unterschiedlicher Grundverständnisse sowie im gesamten Verlauf der Analyse wurde eine enge Verquickung geschichtstheoretischer und -didaktischer Überzeugungen deutlich. Angehende und ausgebildete Lehrkräfte unterschiedlicher EGs definieren historisch-perspektivisches Lernen überwiegend prozedural und verknüpfen es mit dem Aufbau von Kompetenzen. Die Vorstellung, dass vor allem übergeordnete Lernziele wie die Demokratiekompetenz der Lernenden gefördert werden würde, führt in allen EGs zu einer hohen Relevanzzuschreibung. Unabhängig von der EG wird das Lernen mit und über historische Perspektiven bisweilen multiperspektivisch ausgedeutet, wobei sich auch vom Prinzip der Multiperspektivität in den EG unterschiedliche Grundverständnisse zeigen. Es wird als geschichtsdidaktisches Strukturprinzip des Unterrichts, als Finalität oder als Lernprozess definiert. Zwei Studierende im 1./2. Fachsemester deuteten es initial fehlerhaft. Alles in allem kann das Prinzip der Multiperspektivität bzw. ein multiperspektivisches Konzept, wenn auch nicht mit den entsprechenden Fachbegriffen verknüpft, als im *Belief*-System von angehenden und ausgebildeten, deutschen Lehrkräften verankert bezeichnet werden.
Als Voraussetzungen führen angehende Lehrkräfte unabhängig von der EG das historische Kontextwissen, das Bewusstsein für (Multi-)Perspektivität sowie fachunspezifische (, emotionale) Bedingungen an.

Das detaillierte, biographische Wissen zu der jeweiligen historischen Person spielt im Vergleich zum Kontextwissen allgemein eine untergeordnete Rolle im Überzeugungsstand angehender und ausgebildeter Lehrkräfte. Darüber hinaus sind Voraussetzungen, die durch die Lehrkraft sichergestellt werden müssen, von großer Relevanz. Insbesondere der notwendige Umfang des historischen Kontextwissens bzw. biographischen Wissens wird je nach Grundverständnis von historisch-perspektivischem Lernen unterschiedlich bewertet. Insbesondere angehende und ausgebildete Lehrkräfte mit einem allgemeinerkenntnistheoretischen Grundverständnis betonen dessen Notwendigkeit. Dabei bewegen sich die Kriterien zur Bewertung der Relevanz des historischen Kontextwissens auf einem Spektrum zwischen fachwissenschaftlichen Anforderungen und notwendiger, didaktischer Reduktion. Zugleich spielten für die angehenden und ausgebildeten Lehrkräfte des vorliegenden Samples, anders als bisherige Studienergebnisse es nahelegen, das Bewusstsein für die eigene Perspektivität und/ oder Multiperspektivität eine untergeordnete Rolle. Gleiches galt für emotionale Voraussetzungen seitens der Lernenden.

Angehende und ausgebildete deutsche Lehrkräfte reflektieren sowohl über lernenden- als auch lehrenden- und gegenstandsbezogene Herausforderungen im Kontext historisch-perspektivischen Lernens. Unabhängig von der EG führen die fehlende kritische Distanz zum Untersuchungsgegenstand und der Präsentismus die Liste der lernendenbezogenen Herausforderungen an. Anders als im geschichtsdidaktischen Diskurs werden Emotionen, die Vorstellungskraft und die Identifikation seltener als Herausforderungen wahrgenommen. In allen EG gibt es Lehrkräfte, die sehr differenzierte oder weniger differenzierte Überzeugungen zu den mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Herausforderungen aufweisen, wobei vor allem die individuellen Erfahrungen mit historisch-perspektivischen Aufgabenstellungen ein Einflussfaktor zu sein scheint. So rekurrierten einige Befragte vor allem auf fachunspezifische Herausforderungen und stellten dabei keinen Bezug zu historisch-perspektivischem Lernen her.

Angehende und ausgebildete Lehrkräfte sind sich einig, dass die Vorstellungskraft, der individuelle sozioökonomische bzw. soziokulturelle Hintergrund des/ der Lernenden, die Identifikation sowie Emotionen bei historisch-perspektivischem Lernen eine Rolle spielen. Auch die Proband:innen der Studie von Bartelds et al. waren davon überzeugt, dass die Vorstellungskraft im Prozess historisch-perspektivischen Lernens eine zentrale Rolle spielt.[1140] Die differenzierte Analyse der Vorstellungen der Proband:innen dieser Studie zeigte, dass zugleich recht unterschiedliche, teilweise wenig elaborierte Vorstellungen von der Vorstellungskraft vorliegen. Weitere Begriffe wie Imagination, Fantasie oder Kreativität werden von angehenden und ausgebildeten lehrkräften in unterschiedlichen EG synonym verwendet, ohne dass diese definiert oder voneinander abgegrenzt werden. Soziokulturelle und/oder soziökonomische Heterogenität in Lerngruppen wird überwiegend als Herausforderung wahrgenommen und die Notwendigkeit adäquaten Lehrer:innenhandelns als Lösungsansatz vorgeschlagen. Auch die Identifikation und die

[1140] Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 542–545.

historische Identität wird von angehenden und ausgebildeten Lehrkräften unterschiedlich definiert. Übereinstimmung zeigen angehende und ausgebildete Lehrkräfte aller EG in ihren Vorstellungen davon, wer oder was sich (nicht) als Gegenstand von Identifikationsprozessen eignen würde. Insbesondere die Identifikation mit (historischen) Akteur:innen, die demokratische Werte vertreten und/ oder bei denen für die Lernenden ein geographisch-nationaler Bezug besteht, wird für gut befunden.

(Schüler:innenseitige) Emotionen wurden von den Proband:innen im Verlauf der beiden Interviews in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen aufgegriffen und reflektiert (z.B. Identifikationsprozesse, Material- bzw. Medienauswahl oder Kooperations- bzw. Sozialformen). Die Gesamtschau der Analyse zeigt, dass Emotionen, wie der soziokulturelle bzw. sozioökonomische Hintergrund der Lernenden, in historisch-perspektivischen Lernprozessen von angehenden und ausgebildeten Lehrkräften tendenziell als Herausforderung wahrgenommen werden. Dennoch sehen Studierende und Lehrkräfte die bewusste Aktivierung bzw. das Auftreten von Emotionen unter bestimmten Voraussetzungen als sinnvoll an, wobei sowohl fachunspezifische als auch fachspezifische Lernemotionen berücksichtigt werden. Letztere werden als Chancen für historisch-perspektivisches Lernen verstanden und teilweise mit fachlichen Lernzielen wie einer differenzierteren Werturteilsbildung verknüpft. In den Überzeugungen zeigt sich, dass Emotionen – wie in der geschichtsdidaktischen Theoriebildung[1141] – eng mit Werten und historischer Identität verknüpft sind, obschon dies nicht zwingenderweise explizit zum Ausdruck gebracht wird. Wie im Zusammenhang mit der Vorstellungskraft und der Identifikation zeigt sich auch im Hinblick auf die Vorstellungen und Überzeugungen der Studierenden und Lehrkräfte zur Rolle der Emotionen bei historisch-perspektivischem Lernen eine Heterogenität, die das geschichtsdidaktische Theoriedefizit widerspiegelt.

Angehende und ausgebildete Lehrkräfte verstehen überwiegend historisches Verstehen, die Einsicht in Perspektivität, soziale Kompetenzen, die Einsicht in Multiperspektivität und/ oder Pluralität, die Demokratiekompetenz sowie die Urteilskompetenz als Zielgrößen von historisch-perspektivischem Lernen, was sich einerseits mit der den Ergebnissen Bartelds et al.[1142] und andererseits größtenteils mit geschichtsdidaktisch-theoretischen Überlegungen und curricular-normativen Vorgaben zum Lernen mit und über historische Perspektiven deckt. Im Hinblick auf die Lernziele zeigt sich erneut die enge Verzahnung fachdidaktischer und geschichtstheoretischer *Beliefs*. Zugleich wurde deutlich, dass die Proband:innen die jeweiligen Lernziele unterschiedlich definieren und sich bspw. die in der Theorie diskutierte Heterogenität der „Verstehens"-Definitionen auch in den Überzeugungen der Proband:innen wiederfindet. Wie im Zusammenhang mit den Vorstellungen von historisch-perspektivischem Lernen bestätigt sich erneut, dass unabhängig von der EG eine Valorisierung prozeduraler gegenüber deklarativer Wissensbestände vorliegt.

[1141] Vgl. Kapitel 2.1.4.4. und 2.1.4.5.

[1142] Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 542–545.

Angehende und ausgebildete Lehrkräfte sind mehrheitlich der Auffassung, dass es Kooperationsformen gäbe, die sich zur Schulung historisch-perspektivischen Lernens besser eignen würden als andere. Insbesondere handlungsorientierte, diskursiv angelegte Simulationsmethoden sind im Überzeugungsstand der Studierenden und Lehrkräfte eng mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpft. Diesen wird überwiegend der Vorzug gegenüber rezeptiven Methoden wie dem Lehrer:innenvortrag gegeben. An den Äußerungen der Proband:innen zu den Sozialformen werden mehrheitlich konstruktivistische, geschichtsdidaktische Überzeugungen deutlich, die im gesamten Sample überwogen. Konsens herrscht auch dahingehend, dass sich Ego-Dokumente, Zeitzeug:innen-Gespräche und Reden zur Anregung historisch-perspektivischer Lernprozesse eignen würden. Dieser Befund weicht von bereits vorliegenden Studienergebnissen ab, in denen Lehrkräfte und Schüler:innen vor allem Zeitzeug:innen-Gespräche als besonders geeignet einschätzten.[1143] Daraus wurde die Vermutung abgeleitet, dass sich die Überzeugungen der Proband:innen im Hinblick auf die geeigneten Medien vor allem aus den individuellen Erfahrungen aus der eigenen Unterrichtspraxis bzw. dem Geschichtsunterricht speisen und zugleich durch diese limitiert sind. Neben der Art bzw. Gattung des Mediums ist für angehenden und ausgebildete Lehrkräfte auch die inhaltliche Qualität ein wichtiger Faktor zur Beurteilung von deren Zweckdienlichkeit. Bei der inhaltlichen Beurteilung spielen neben fachlichen Aspekten auch die eigenen Wertvorstellungen eine wichtige Rolle.

Die Überzeugungen dazu, welche Epochen und Lerngegenstände sich für historisch-perspektivisches Lernen besonders gut eignen würden, weisen über alle EG hinweg zahlreiche Gemeinsamkeiten auf. So sind sich Studierende und Lehrkräfte überwiegend einig, dass die zeitliche Distanz sowie die Quellenlage ausschlaggebende Kriterien dafür seien, wie gut sich eine Epoche für historisch-perspektivisches Lernen eigenen würde. Demgemäß gilt die Neueste Geschichte für die Mehrzahl als geeignet. Zudem werden Themen mit Gegenwartsbezug sowie Themen, die multiperspektivische oder personifizierende Zugriffe erlauben, zur Förderung historisch-perspektivischen Lernens als geeignet eingeschätzt. Hinsichtlich der Bewertung unterschiedlicher Gegenwartsbezüge herrschte Uneinigkeit. In den Überzeugungen der angehenden und ausgebildeten Lehrkräfte dominieren insgesamt ereignisgeschichtliche, europazentrierte Beispiele. Zugleich bemängelten die Befragten unabhängig von der EG das Fehlen von einerseits frauen- und geschlechtergeschichtlichen andererseits globalgeschichtlichen Perspektiven im gegenwärtigen Geschichtsunterricht. Im Hinblick auf die in ihrer eigenen Unterrichtspraxis fehlenden Perspektiven sowie hinsichtlich der Berücksichtigung der Interessen ihrer Lernenden zeigen sich die Lehrkräfte größtenteils wenig selbstkritisch und selbstreflexiv. Sie rekurrieren bspw. auf externe Faktoren wie die Lehrplanvorgaben, um die mangelnde Perspektivendiversität in ihrem eigenen Geschichtsunterricht zu rechtfertigen.

[1143] Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, S. 542–545.

Die Mehrzahl der Lehrkräfte gab an, spontane Kommunikationsstrategien im Unterrichtsgespräch einzusetzen und historisch-perspektivisches Lernen schriftlich und/ oder mündlich zu evaluieren. Dabei verfolgen Lehrkräfte mit spontanen Kommunikationsstrategien unterschiedliche Zielsetzungen und die Evaluationsmechanismen scheinen unterschiedlich elaboriert zu sein. Meta-Diskurse im Geschichtsunterricht zu Aufgabenstellungen, Lernprozessen oder lehrerseitigen Wertvorstellungen werden unterschiedlich und teilweise kritisch bewertet.

Ergebnis 13 – Befund 2: Durch die Within-Case-Analysen und die Abgleiche zwischen Interview 1 und 2 wurden auch Inkonsistenzen und Inkohärenzen in den *Belief*-Systemen der angehenden und ausgebildeten Lehrpersonen zu verschiedenen Teilaspekten des historisch-perspektivischen Lernens deutlich.

Die Within-Case-Analysen sowie der Abgleich der Überzeugungen zwischen Interview 1 und 2 zeigen, dass die Überzeugungen der Befragten überwiegend konsistent waren. Insgesamt wurden 470 Segmente als konsistent codiert. Dies entspricht den theoretischen Annahmen, dass Überzeugungen über die Zeit hinweg relativ stabil wären.[1144] Zugleich kann der empirische Befund, dass angehende und ausgebildete Lehrkräfte situations- und untersuchungsgegenstandsabhängig teilweise widersprüchliche (epistemologische) Überzeugungen aufweisen[1145], anhand der vorliegenden Studienergebnisse bestätigt werden. Auch in dieser Studie waren insgesamt 41 Aussagen der Befragten eindeutig widersprüchlich.

Bei genauerer Analyse der Segmente mit widersprüchlichen Überzeugungen fällt auf, dass die Inkonsistenzen gehäuft bei den Studierenden aus EG I sowie einigen Studierenden aus EG II auftraten. Im Kapitel zu den *Beliefs* zu geeigneten Materialien wurde in „Ergebnis 10/ Befund 4“ festgehalten, dass insbesondere Studierende (zu Beginn des Hochschulstudiums) widersprüchliche Überzeugungen dazu aufweisen, welche Medien sich zur Förderung historisch-perspektivischen Lernens eignen. Naheliegend ist die Annahme, dass die Widersprüche durch das rudimentäre fachdidaktische und fachwissenschaftliche Wissen sowie die fehlende unterrichtspraktische Erfahrung bedingt sind, da die Studierenden die fachdidaktische und/ oder unterrichtspraktische Ausbildung noch nicht durchlaufen haben. Dies zeigt sich besonders gut an den Segmenten, in denen die inkonsistenten Aussagen die Form von Rede und unmittelbarer Gegenrede annahmen. Auf die Frage, „ob es [Ihrer Auffassung nach] einen Unterschied zwsichen den Empathieemotionen“ gäbe, „die man einer Person in der Gegenwart“ entgegenbringen würde und „der Empathie, die man einer Person in der Vergangenheit“ entgegenbringen würde, antowrtete Nicole Seifert, dass es wohl „ein bisschen vom Thema“ abhängen würde. Sie war der Überzeugung, dass man „sehr viel Empathie empfinden kann, auch für Leute, die in der Vergangenheit gelebt

[1144] Vgl. z.B. Kagan, Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers, S. 142.
[1145] Vgl. Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen; Weißeno u.a., Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/-innen.

haben, wenn man mitbekommt, was mit denen passiert ist", aber dass Entwicklungen in der Gegenwart, einen „noch persönlicher" betreffen würden, „weil es halt einfach in der Gegenwart ist, weil es jemand ist, den man vielleicht kennt". Sie schloss ihre Überlegungen mit der Aussage: „Aber ich denke schon auch, dass man für vergangene historische Prozesse auch genauso das [Empathie] empfinden kann." (NS, II/1, 14.43) Insbesondere im Fall Seiferts fällt die bereits weiter oben festgestellte Unsicherheit auf, die unter anderem an der schwachen Ausprägung ihrer Überzeugungen zu erkennen war. Auch die inkonsistenten Überzeugungen anderer Proband:innen gingen häufig mit mittelmäßigen (x=10) oder schwachen (x=5) Ausprägungen einher.

Inkonsistente Überzeugungen waren jedoch kein Spezifikum der EG I und II, auch Proband:innen in EG III und IV zeigten diese. Interessant ist, dass es eine Häufung von Inkonsistenzen zu bestimmten Teilaspekten von historisch-perspektivischem Lernen gab, konkret der Rolle der Emotionen oder der Identifikation. Grund hierfür könnte auch in diesem Sample die bereits von Maggioni et al. und Bjorn Wasnik et al. als Erklärungsansatz angeführte schwierige Zwischenposition der angehenden und ausgebildeten Lehrkräfte zwischen Fachwissenschaft und schulischen Anforderungen sein.[1146] Im Hinblick auf die Rolle der Emotionen und die Identifikation stellt sich die Balance zwischen fachwissenschaftlichen, theoretischen Gütekriterien wie der Objektivität und fachdidaktischen, praxisrelevanten Überlegungen als besonders heikel dar, wie auch durch die theoretische Heterogenität und die durchaus gegensätzlichen Positionen der Fachdidaktiker:innen deutlich wird. Ein anschauliches Beispiel hierfür bieten die Überzeugungen Hannes Grubers, der im Hinblick auf die Rolle von Emotionen bei historisch-perspektivischem Lernen die Rationalität und Sachlichkeit bei der Auseinandersetzung mit historischen Perspektiven betonte und im weiteren Verlauf aber die Überzeugung äußerte, dass die Emotionen ein probates Mittel wären, um historische Perspektiven besser zu „verstehen" (HG, II/1, 17.03; 20.25).

Dass die in unterschiedlichen Situationen zu unterschiedlichen Gegenständen geäußerten Überzeugungen im Widerspruch zueinander stehen, ist den Proband:innen selbst nicht bewusst, was das Beispiel Valerian Kriegers anschaulich belegt. In Interview 1 bewertete Krieger die Identifikation positiv, brachte hingegen in Interview 2 am konkreten Beispiel der UE seine Unsicherheit im Hinblick auf dieses „Konzept" zum Ausdruck und sah dessen Vorteile vor allem in der Motivation (VK, IV/1, 22.39/ IV/2, 27.13). Diese Gegenüberstellung zeigt, dass *Beliefs*, die sich auf abstrakter Ebene auf theoretische Teilaspekte des historisch-perspektivischen Lernens beziehen (positive Bewertung der Identifikation in Interview 1), nicht zwingenderweise mit jenen *Beliefs* übereinstimmen, die konkrete Unterrichtsplanungen im Kontext Schule betreffen (kritische Haltung in Interview 2). Auch die Bewertungen von „Darstellungstexten" durch die Proband:innen legen diesen Schluss nahe. So zeigte sich im Sample in Interview 1 auf theoretisch-abstrakter Ebene eine eher kritische Haltung im Hinblick auf die Eignung von Darstellungstexten

[1146] Maggioni/Parkinson, The Role of Teacher Epistemic Cognition, Epistemic Beliefs, and Calibration in Instruction.; Wansink u.a., Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education, S. 20.

im Prozess historisch-perspektivischen Lernens. In Interview 2 wurde der Darstellungstext M1 jedoch in seiner konkreten Einbettung im Unterrichtsverlauf der UE von allen Proband:innen (abgesehen von einigen inhaltlichen Kritikpunkten) als zielführend und zweckdienlich für das historisch-perspektivische Lernen beurteilt. Dieses „epistemic switching“[1147] der Proband:innen bestätigt, dass die *Belief*-Systeme der Proband:innen jeweils komplexe Netze mit vielen Subsystemen darstellen, zwischen denen teilweise wenig Berührungspunkte bestehen und somit Widersprüche möglich sind.[1148] So können in unterschiedliche Subsysteme jeweils unterschiedliche fachdidaktische und fachwissenschaftliche Teilaspekte integriert werden, die je nach Kontext abgerufen werden und in der Gesamtschau widersprüchlich erscheinen.

6.13.2. Typenbildung

Ergebnis 13 – Befund 3: Die Auswertung der Überzeugungen deutet auf vier EG-übergreifende Typen hin, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte im Zusammenhang mit historisch-perspektivischem Lernen setzen: schüler:innenorientierte, gesellschaftspolitisch-orientierte, fachorientierte und kompetenzzielorientierte Typen. Abgesehen von wenigen Ausnahmen sind angehende und ausgebildete Lehrkräfte nicht einem Typus zuzuordnen, sondern weisen Anteile unterschiedlicher Typen auf.

Es liegen mehrere Studien vor, die zur Systematisierung der (lehr-lernbezogenen) *Beliefs* von (angehenden) Geschichtslehrpersonen Typenbildungen vorgenommen haben.[1149] Barsch und Glutsch differenzieren drei Typen angehender Geschichtslehrkräfte im Hinblick auf deren Berufswahlmotivation und fachlichen Überzeugungen: den „politisch-emanzipatorischen Typ“, den „wissenschaftlich-neugierigen Typ“ und den „pädagogisch-schüler:innenorientierten Typ“.[1150] Schröer identifiziert in den subjektiven Theorien angehender Lehrkräfte im Verlauf des Professionalisierungsprozesses den „Abbilddidaktiker im Stoffunterricht“, den „Geschichtsvermittler in propädeutischer Wissenschaftsorientierung“, den „Moderator in diskursiver Geschichtsaneignung“ und den „Motivator in sachreduzierten Lernarrangements“.[1151] Nitsche systematisiert die geschichtsdidaktischen *Beliefs* in „Transmission“, „Individueller Konstruktivismus“ und „Sozialer Konstruktivismus“.[1152] Darüber hinaus wurden in unterschiedlichen Studien bei angehenden und ausgebildeten Lehrkräften je nach Fragestellung bspw. „stofffixierte“,

[1147]
[1148] Corte u.a., "Knowing what to believe", S. 301.
[1149] Vgl. z.B. Daumüller, Lehrgeschichten, Lerngeschichten, Lebenskonstruktionen.
[1150] Barsch/Glutsch, Berufswahlmotivation und fachliche Überzeugungen von angehenden Geschichtslehrer:innen.
[1151] Schröer, Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen, S. 338.
[1152] Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 135.

„kompetenzorientierte“ und „indifferente“[1153], „ausgewogene“, „progressive“, „indifferente“ und „traditionelle“[1154] oder „instruktionale“ und „problemorientierte“ Typen[1155] unterschieden. An diese Vorarbeiten anknüpfend können in dieser Studie vier Typen profiliert werden, die sich in ihren Überzeugungen zu historisch-perspektivischem Lernen unterscheiden. Diese bauen auf die in Kapitel 6.1. herausgearbeiteten Grundverständnisse und die in Kapitel 6.8. festgestellten Lernziel-Typen auf: Der schüler:innenorientierte, der fachorientierte, der kompetenzzielorientierte und der gesellschaftspolitisch-orientierte Typus. Alle vier Typen traten im Rahmen dieser Studie in allen EG auf, nur in der EG III zeigte sich häufiger der kompetenzzielorientierte Typus und kein Mal der gesellschaftspolitisch-orientierte Typus. Dies passt zu dem Befund Yildirims, dass sich die gesellschaftspolitisch-orientierte Perspektive bei angehenden Lehrkräften durch Praxiserfahrung tendenziell reduziert.[1156] Studierende und Lehrkräfte mit einem allgemein-erkenntnistheoretischen Grundverständnis historisch-perspektivischen Lernens weisen häufig (aber nicht zwangsläufig) eine fachorientierte Perspektive auf, schüler:innenorientierte angehende und ausgebildete Lehrkräfte eher ein theoretisch-hermeneutisches, aber teilweise auch ein allgemein-erkenntnistheoretisches Grundverständnis. Das unterrichtspraktische Grundverständnis ist häufig mit einem kompetenzzielorientierten Typus kombiniert. Zusammenhänge zwischen den Typen und unterschiedlichen Grundverständnissen von Multiperspektivität konnten nicht festgestellt werden. In jedem dieser Typen fanden sich Anteile bereits vorliegender Systematisierungen von geschichtsdidaktischen und -theoretischen Überzeugungen in spezifischen Kombinationen wieder.

Wie in Kapitel 6.8.8. bereits festgehalten, weisen diese Typen große Überschneidungen mit der von Rohlfes 1986 herausgearbeiteten Systematisierung der geschichtsdidaktischen Positionen seiner Zeit auf.[1157] Dass sich die Typisierung von Rohlfes zu unterschiedlichen geschichtsdidaktischen Positionen in den Überzeugungen der angehenden und ausgebildeten Lehrkräfte zu *historisch-perspektivischem Lernen* wiederfindet, verweist auf den fundamentalen Stellenwert von Perspektivität als epistemologischem Prinzip und historisch-perspektivischem Lernen als zentraler, ubiquitärer Denkoperation im Geschichtsunterricht, wie es auch im allgemein-erkenntnistheoretischen Grundverständnis der Proband:innen deutlich wurde. Diese vier Typen nehmen im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand spezifische Ausprägungen an, welche im Folgenden detailliert werden. Dabei wird der jeweilige Typ anhand eines prototypischen Probanden/ einer prototypischen Probandin illustriert. Es ist wichtig festzuhalten, dass einerseits die prototypischen Proband:innen auch Anteile anderer Typen aufwiesen, andererseits die Mehrzahl der Proband:innen Merkmale unterschiedlicher Typen in individuellen Anteilen

[1153] Schreiber, Sich in der Zeit zurechtfinden. Zwischen Daten pauken und historischer Orientierungskompetenz, 21f.
[1154] Messner/Buff, Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht, S. 166.
[1155] Fenn, Vom instruktionalen zum problemorientierten Unterrichtsstil. Modifikation der Handlungsroutinen von Studierenden, S. 337.
[1156] Yildirim, Entwicklung und Veränderung von Selbstkonzepten im Praxissemester, S. 96.
[1157] Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik.

verbanden. Hinzu kamen EG-spezifische Merkmale, die in Kapitel 6.13.3. ausdifferenziert werden. Insbesondere bei denjenigen Studierenden, bei denen die Überzeugungen zum Lehren und Lernen noch nicht stark ausgeprägt sind, war eine Zuordnung teilweise schwer vorzunehmen.

6.13.2.1. Schüler:innenorientierter Typus

Bei dem schüler:innenorientierten Typus, für den Monika Gerbers den Prototypen darstellt, stehen im „Belief System" die Lernenden und deren historisch-perspektivische Lernprozesse im Fokus. Dieser Typus weist nach der Systematisierung Nitsches vor allem individuell-konstruktivistische, geschichtsdidaktische Überzeugungen auf, transmissive Überzeugungen finden sich nicht.[1158] Historisch-perspektivisches Lernen dient primär dem individuellen Kompetenzaufbau und der Förderung prozeduralerer Fähigkeiten bei den Lernenden. Dem Fakten- bzw. Sachwissen wird demgegenüber im Lernprozess keine hohe Bedeutung zugeschrieben oder dieses wird generalisierend abgelehnt. So stellte Gerbers „diese Perspektive, die man einnehmen kann" dem „Faktenwissen" und „Reproduzieren" gegenüber und betonte, dass Ersteres für sie die „Daseinsberechtigung" des Faches Geschichte ausmachen würde (MG, III/1, 3.42). Dementsprechend spielt das historische Kontext- und das biographische Wissen als Voraussetzung bei der Auseinandersetzung mit historischen Akteur:innen durchaus eine Rolle, tritt jedoch hinter anderen Faktoren wie dem Bewusstsein für die eigene Perspektivität zurück. Gerbers nannte als eine der wenigen Proband:innen das historische Kontextwissen in Interview 1 nicht, sondern betonte, dass Lernende vor allem ihre „eigene Perspektive genau verstehen" müssten, z.B. die „familiäre Perspektive", die sie mit in den Geschichtsunterricht bringen würden (MG, III/1, 10.21).

Die historische Identität der Lernenden wird hier also als ein hybrides Konstrukt bestehend aus unterschiedlichen Facetten verstanden. Identifikationsprozessen wird eine hohe Bedeutung beigemessen und historisch-perspektivisches Lernen dient dazu, die Lernenden im Prozess der Identitätsfindung und -bildung zu unterstützen, indem im Geschichtsunterricht unterschiedliche Identifikationsfiguren angeboten werden. Gerbers war der Auffassung, dass Lernende „in ihren vielen Facetten der Persönlichkeit" davon „zehren" würden, sich in der Geschichte „wiederzufinden" und sich in den im Geschichtsunterricht angebotenen Perspektiven „repräsentiert" zu sehen (MG, III/1, 36.32). Angesichts der Heterogenität und Diversität innerhalb von Lerngruppen, muss das Lehrer:innenhandeln nach Gerbers daher darauf abzielen, eine ausreichende Perspektivenvielfalt im Geschichtsunterricht sicherzustellen. Andernfalls würde sich, so Gerbers, „eine Gruppe immer per se schon mal nicht wahrgenommen" fühlen, was „sich dann auch auf die Bereitschaft zum Perspektivwechsel" auswirken könnte (MG, III/1, 11.30). Dementsprechend war Gerbers der gegenwärtige Geschichtsunterricht, in dem der Fokus auf deutscher und europäischer Gesellschaftsgeschichte gelegt wird, „zu eindimensional" (MG, III/1, 36.32). Der Auswahl der Lerngegenstände und vor allem Perspektiven kommt also bei diesem Typus eine hohe Relevanz zu.

[1158] Vgl. Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 136.

Primäres Ziel ist es, die dargebotenen historischen Perspektiven zu verstehen. Denn wenn Lernende „historisch verschiedene Perspektiven verstehen“ und lernen diese „zu akzeptieren“, könnten sie dies auch auf „die Gegenwart […] übertragen“, um dort „Blickwinkel zu tolerieren“, die nicht dem Eigenen entsprechen (MG, III/1, 43.21).

Anders als die Auswahl der Lerngegenstände und Perspektiven ist die Material- und Methodenauswahl von geringerer Relevanz, wenngleich sich in methodischer Hinsicht einige Typenspezifika zeigen. Schüler:innenorientierte Lehrkräfte halten vor allem handlungsorientierte Unterrichtssettings (z.B. kleine Schreibaufgaben aber auch umfangreiche Rollenspiele) im Kontext historisch-perspektivischen Lernens für besonders geeignet. Insbesondere die Reflexion nach Rollen- bzw. Perspektivwechseln wird als Mittel verstanden, Lernende zur Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Perspektive anzuleiten. Zugleich werden methodische Herangehensweisen für gut befunden, die Ansätze selbstgesteuerten Lernens aufweisen und somit Lernenden die Verantwortung für ihren Lernprozess in Teilen übertragen. In Interview 2 bewertete Gerbers die Fishbowl-Methode positiv, da sie darin die Chance sah, dass Lernende sich „selbst differenzieren“ könnten, indem sie selbst entscheiden, wie intensiv sie sich an der Diskussion beteiligen wollen (MG, III/2, 0.12).

Die Reflexion spielt bei schüler:innenorientierten Typen auch im Hinblick auf die emotionale Beteiligung der Lernenden eine Rolle. Wenn Emotionen im Geschichtsunterricht aktiviert werden, muss die Lehrkraft dafür Sorge tragen, dass Schüler:innen diese reflektieren. Gerbers war es wichtig, dass Schüler:innen lernen, „über Emotionen zu sprechen oder Emotionen darzustellen“, um diese im Anschluss wieder „zurückzubinden auf […] eine sachliche Ebene“ (MG, III/1, 17.06). Emotionen, auch Lernemotionen wie Motivation oder Interesse, werden als wichtiger Teil des Lernprozesses verstanden und deren Aktivierung unter bestimmten Voraussetzungen als legitim erachtet. Teilweise haben Motivation oder Interesse sowie die Kreativität Vorrang vor fachlicher Akkuratesse. Der Kreativität spricht der schüler:innenorientierte Typus eine hohe Relevanz zu. Lernende müssten, so Gerbers, die Chance haben, ihren Eigenanteil in den Lernprozess einzubringen, indem sie „kreativ arbeiten und ihre eigenen Gedanken reinbringen“ (MG, III/1, 46.05). Proband:innen dieses Typus‘ zeigen die positivistische Überzeugung, dass Lernende die Emotionen und Gedanken historischer Akteur:innen in sich nachbilden können. So erklärte Gerbers in Interview 2, dass Schüler:innen den Morant-Bay-Aufstand „nicht aus heutiger Perspektive, sondern […] aus der Zeit heraus“ bewerten würden. Dies würde dadurch gelingen, dass sich die Lernenden „mit ihrer Vorstellungskraft in diese Zeit begeben“ und sich vorstellen „in dieser Zeit zu leben, in dieser Zeit zu denken“ (MG, III/2, 24.29). Dementsprechend kommt der Vorstellungskraft eine fundamentale Bedeutung im historischen Erkenntnisprozess zu. Sie wird jedoch auch als Herausforderung wahrgenommen. Gerbers erklärte, dass vor allem bei jüngeren Lernenden „je nach Alter oder Charakter“, „die Kreativität auch sehr, sehr weit gehen“ könne. Die Lehrkraft müsse dafür sorgen, dass „es auch im realistischen Bereich“ bleibe, „was die Historie“ angehe (MG, III/1, 12.59).

6.13.2.2. Gesellschaftspolitisch-orientierter Typus

Der gesellschaftspolitisch-orientierte Typus, für den Petra Klauser den Prototypen darstellt, versteht historisch-perspektivisches Lernen und das Verstehen von (historischen) Perspektiven primär als Mittel, um Lernende für ihr Handeln in der demokratischen Gesellschaft zu befähigen. Dieser Typus weist nach der Systematisierung Nitsches vor allem sozialkonstruktivistische, geschichtsdidaktische Überzeugungen auf.[1159] Neben Nahzielen wie der Schulung der Urteilskompetenz, nimmt dieser Typus vor allem übergeordnete Lernziele in den Blick wie ein tolerantes, friedliches Miteinander, zu dem Lernende beitragen sollen. So nannte Klauser die Erziehung zu „mündigen Bürger[n] einer Demokratie", „Toleranz stärken", ein Bewusstsein für das eigene „Geschichtsbild" und den Einfluss der „Geschichtskultur" als Ziele historisch-perspektivischen Lernens (PK, II/1, 56.50). Schüler:innen müssten sich „in Relation" zu anderen sehen und „im Gespräch" bleiben (PK, II/1, 33.37). Lehrkräfte dieses Typus' legen also anders als Lehrkräfte des schüler:innenorientierten Typus' den Fokus nicht auf den/ die individuelle:n Schüler:in und dessen/ deren Lernprozess. Stattdessen stehen die Lerngruppe und die darin stattfindenden Aushandlungsprozesse oder der/ die Lernende im Zusammenhang mit der Gesellschaft im Fokus.

Dementsprechend wird historisch-perspektivisches Lernen primär geschichtskulturell definiert. Die Geschichtskultur und deren Einfluss auf die Lernenden spielt eine zentrale Rolle, woran sich das konstruktivistische Geschichtsverständnis dieses Typus' zeigt. Dies wurde bereits an den von Klauser genannten Zielen deutlich. Sie sah „verfestige Geschichtsbild[er]" als zentrale Herausforderung für historisch-perspektivische Lernprozesse. Geschichtsbilder wären durch das „Umfeld" bzw. konkreter „die Geschichtskultur" bedingt, in der es „verfestigte Meinungen" gäbe. Es sei Aufgabe der Lehrkraft, Schüler:innen dazu anzuregen, diese (gesellschaftlichen) Vorstellungen kritisch zu hinterfragen (PK, II/1, 20.22). So war es für Klauser nicht wichtig zu wissen, „wo ein Schüler herkommt", aber die Lehrkraft müsse wissen, „dass nicht alle mit der gleichen Vorstellung kommen" (PK, II/1, 22.00). Eine wichtige Voraussetzung für Lehrkräfte des gesellschaftspolitisch-orientierten Typus' ist es, dass Lernende sich im Verhältnis zur Gesellschaft verorten können. Klauser erklärte die Kenntnis des „eigenen gesellschaftlichen Standpunkt[es]" zur Voraussetzung für historisch-perspektivisches Lernen (PK, II/1, 17.43). Dieser gesellschaftliche Standpunkt, die historische Identität der Lernenden und die Geschichtskultur werden vor allem regional-national und demokratisch-freiheitlich definiert. Dementsprechend war für Klauser die Identifikation mit historischen Akteur:innen vor allem dann möglich, wenn ein regionaler Bezug vorläge (PK, II/1, 35.43). Aber auch die Identifikation mit historischen Akteur:innen, die demokratische Werte vertreten, ist für diesen Typus' zentral, um auch bei Lernenden demokratische Grundhaltungen aufzubauen. Aber auch die Übernahme der Perspektive von historischen Akteur:innen, die als Gegner:innen der freiheitlich-demokratischen Werteordnung auftraten, kann zum Zwecke der Herausbildung einer

[1159] Vgl. ders., Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 136.

Demokratiekompetenz mittels einer anschließenden Metareflexion bzw. Distanzierung zu diesen Perspektiven geschehen. Aus Perspektive des gesellschaftspolitisch-orientierten Typus‘ eignet sich daher insbesondere die Zeit des Nationalsozialismus als Thema für historisch-perspektivisches Lernen, da die nationalsozialistische Weltanschauung im Konflikt mit den demokratischen Wertehaltungen der Lernenden steht und somit zur Ausschärfung Letzterer führen kann.

Emotionen beurteilen die Proband:innen des gesellschaftspolitisch-orientierten Typus abwägend. Einerseits war Klauser der Auffassung, dass die Emotionen den historischen Lernprozess und die Werturteile der Lernenden gezwungenermaßen beeinflussen würden, andererseits müssten die Deutungen der Lernenden im Sinne des konstruktivistischen Geschichtsverständnisses dieses Typus‘ „wissenschaftlichen Kriterien“ entsprechen und „intersubjektiv“ nachvollziehbar sein (PK, II/1, 27.07). Gleiches gilt für die Vorstellungskraft, die aufgrund der hohen subjektiven Anteile kritischer bewertet wird als von schüler:innenorientierten Typen.

Im Hinblick auf die zur Förderung historisch-perspektivischen Lernens geeigneten Methoden bevorzugen gesellschaftspolitisch-orientierte Lehrkräfte im Sinne ihrer sozialkonstruktivistischen Überzeugungen Diskussionen im Plenum, durch die die Perspektivenvielfalt und Pluralität innerhalb der Klassengemeinschaft deutlich wird. Da dies durch Einzelarbeit nicht zu erreichen ist, wird diese tendenziell abgelehnt. Klauser betonte, dass der „Austausch“ und die „Diskussion“ „ganz wichtig“ sei. Denn wenn Lernende in ihrem „stillen Kämmerlein“ arbeiten würden, könnten sie „Perspektiven [nicht] übernehmen“ (PK, II/1, 40.13). Auch im Hinblick auf die Medien ist es den Lehrkräften dieses Typus‘ wichtig, durch diese, die Perspektivenvielfalt in der Vergangenheit abzubilden. Daher ist weniger die Gattung des Mediums relevant, sondern vielmehr die Zusammenstellung der Materialien nach inhaltlichen Gesichtspunkten. So erklärte Klauser mehrere Male, dass eine „breite Quellenbasis“ notwendig wäre, um historisch-perspektivisches Lernen anregen zu können (PK, II/1, 46.16).

6.13.2.3. Fachorientierter Typus

Der fachorientierte Typus, für den Samuel Ries als Prototyp dient, denkt historisch-perspektivisches Lernen in erster Linie im Rahmen von epistemologisch-fachwissenschaftlichen Prinzipien wie der Perspektivität oder Objektivität. Die Lernenden sind von sekundärer Bedeutung. Anders als bspw. beim schüler:innenorientierten Typus sind die geschichtsdidaktischen Überzeugungen dieses Typus‘ insbesondere auf das *Lehren* (weniger das Lernen) bezogen und geschichtstheoretische *Beliefs* nehmen einen hohen Stellenwert ein. Historisch-perspektivisches Lernen wird als historisches Verstehen bspw. im Rahmen der Quellenkritik verortet und ist insofern grundlegend für den historischen Erkenntnisprozess im Geschichtsunterricht. Dementsprechend erklärte Ries, dass „der Zugriff auf den Unterricht […] nur über Perspektiven möglich“ sei (SR, IV/1, 30.51) und siedelte die mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Lernziele auf unterschiedlichen Ebenen an. Ries sah den „Aufbau von Wissen“, die „Sachkompetenz“, wie auch die Beurteilung „aus den Bedingungen der damaligen Zeit heraus“ als Ziele historisch-

perspektivischen Lernens (SR, IV/1, 19.59). Zudem gehören auch die Einsicht in die fachlichen Prinzipien wie die (Multi-)Perspektivität oder Standortgebundenheit von (historischen) Deutungen zu den Lernzielen. Ries war es wichtig, dass Schüler:innen lernen, „dass es stets unterschiedliche, gegensätzliche Perspektiven […] auf ein historisches Ereignis oder eine historische Persönlichkeit" gäbe (SR, IV/1, 6.24).
Die Prämisse der Erfüllung fachwissenschaftlicher Standards hat bei diesem Typus darüber hinaus Implikationen im Hinblick auf die für notwendig erachteten Voraussetzungen für historisch-perspektivische Lernprozesse oder die Bewertung der geeigneten Material- und Medienauswahl. Bspw. kommt dem historischen Kontextwissen eine besondere Bedeutung zu, was mit der Anerkennung der grundlegenden Relevanz von Fakten- und Sachwissen für den Lernprozess einhergeht. Medien unterscheiden fachorientierte Lehrkräfte wie gesellschaftspolitisch-orientierte nicht nach Art, sondern vor allem nach inhaltlich-qualitativen Kriterien. So erklärte Ries, dass es „*gute* Materialien in jeder Materialgattung" gäbe (SR, IV/1, 25.40). Gleiches galt für Sozialformen. Ries war der Auffassung, dass „keine Methode" der anderen vorzuziehen sei, denn eine „gute, konzentrierte Einzelarbeit mit einem guten Material" könne „genauso gut sein wie eine Pseudo-Diskussionsrunde". Er lehnte Diskussionen im Plenum als Methode bei jüngeren Lernenden ab, da diese noch keine „Diskussionskultur" verinnerlicht hätten. Zu Letzterer gehörte für Ries, dass man „den anderen erstmal aufmerksam und konzentriert" zuhört, dessen „Argumente" erkennt, diese aufnimmt und „durch eigene, womöglich bessere Argumente" entkräftet (SR, IV/1, 22.55). Lehrer:innenvorträge werden für historisch-perspektivisches Lernen als relevant erachtet. Insofern weist dieser Typus sowohl transmissive als auch konstruktivistische, geschichtsdidaktische Überzeugungen auf.
Die individuellen Vorstellungen und Präkonzepten der Lernenden werden im Lernprozess als Lernvoraussetzungen und vor allem Herausforderung für historisch-perspektivische Lernprozesse berücksichtigt. Diese müssen im Geschichtsunterricht aufgegriffen, auf ihre Triftigkeit überprüft und gegebenenfalls korrigiert werden. Insbesondere kreativ-fiktionalen Aufgabenstellungen begegnet der fachorientierte Typus mit Skepsis. Handlungsorientierte Methoden oder szenische Rollenübernahmen werden nur für sinnvoll erachtet, sofern die grundlegenden, fachlichen Prinzipien nicht verletzt und die Faktentreue sichergestellt ist. Ries kritisierte bspw. die „abstruse[n] Arbeitsaufträge", in denen Schüler:innen „die Perspektive eines erwachsenen Bauern im Hochmittelalter einnehmen" sollen. Schüler:innen seien dazu nicht in der Lage, weil „sie [in jeder Hinsicht] viel zu weit entfernt" seien (SR, IV/1, 6.24). Identifikationsprozesse und Emotionen im historisch-perspektivischen Lernprozess stehen für fachorientierte Lehrpersonen im Konflikt mit dem Gütekriterium der Objektivität und werden abgelehnt bzw. mit Skepsis betrachtet. Gleichwohl wird nicht in Abrede gestellt, dass diese vorkommen könnten. So erklärte Ries, dass die Identifikation im Geschichtsunterricht „passieren" könnte, jedoch nicht „intendiert" wäre (SR, IV/1, 21.19). Gleiches galt für Emotionen. Ein guter Geschichtsunterricht müsse jedoch, so Ries, „kritisch, distanziert, intellektuell fordernd" sein (SR, IV/1, 18.41).

Der fachorientierte Typus legt tendenziell einen Fokus auf politikgeschichtliche Themen. Die Geschichte wird als eine Aufeinanderfolge wichtiger Ereignisse verstanden. Für die Unterrepräsentanz einiger Perspektiven im Geschichtsunterricht führt der fachorientierte Typus vor allem die Beschränkung auf bestimmte Perspektiven aufgrund der lückenhaften Quellenlage an. Letztere würde die fachwissenschaftliche Aufarbeitung und Didaktisierung gewisser Perspektiven und somit die Perspektivendiversität im Geschichtsunterricht verhindern (SR, IV/1, 35.39).

6.13.2.4. Kompetenzzielorientierter Typus

Der kompetenzzielorientierte Typus, für den Peter Siebert als Prototyp dient, denkt historisch-perspektivisches Lernen vor allem von dessen „Ertrag" bzw. den damit verknüpften Lernzielen her, wobei insbesondere unterrichtspragmatische und -planerische Erwägungen sowie die Aufgaben der Lehrkraft eine Rolle spielen. Insofern zeigt dieser Typus vor allem geschichtsdidaktische Überzeugungen zum Lehren. So verband Siebert auf die Frage nach dem Lernen mit und über historische Perspektiven „spontan" das „didaktische Prinzip" der „Multiperspektivität", welches er schon „sehr häufig" angewendet habe (PS, III/1, 5.51). Insbesondere auf die Frage nach den mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Lernzielen benennt dieser Typus teilweise unter Bezugnahme auf verschiedene Kompetenzmodelle differenziert unterschiedliche Ziele („Orientierungskompetenz", „geschichtskulturelle Kompetenz", „Interpretationskompetenz", „Urteilskompetenz" , PS, III/1, 24.36; PS, III/2, 14.46). Teiloperationen wie die Identifikation und die Vorstellungskraft oder bestimmte Medien werden nach deren „Mehrwert" für historisch-perspektivisches Lernen bewertet. Insgesamt wog Siebert neun Mal unter Verwendung des Begriffs „Mehrwert" und sieben Mal unter Verwendung des Begriffs „(Lern-)Ertrag" verschiedene Teilaspekte historisch-perspektivischen Lernens ab.

Der Mehrwert bzw. potenzielle Lernertrag wird vor dem Hintergrund unterrichtspragmatischer Überlegungen erwogen. Bspw. muss der (zeitliche) Aufwand historisch-perspektivischer Aufgabenstellungen für diesen Typus im Verhältnis zum potenziellen Lernertrag stehen. Angesichts knapper zeitlicher Ressourcen im Geschichtsunterricht sieht dieser Typus daher tendenziell von umfangreichen Perspektivübungen ab, da bereits das Erarbeiten von ausreichend Hintergrundwissen zu den jeweiligen historischen Akteur:innen viel Zeit bedarf. Siebert erklärte, dass eine Lehrkraft sich fragen müsse, was Schüler:innen bräuchten, um ein Perspektivenverstehen „leisten zu können". Hierzu gehörte für ihn auf „inhaltlicher Ebene" das Kontextwissen, was bereits sehr „anspruchsvoll" sei. Und was das „methodische" bzw. „die materiale Ebene" betreffe, müsste die „Aufgabenstellung sehr, sehr eindeutig und sehr klar sein" (PS, III/1, 10.15). Siebert kritisierte kreativ-fiktionale Schreibaufgaben, da diese durchgeführt werden würden, ohne das eigene Vorgehen „groß zu hinterfragen". Er selbst habe diese selten eingesetzt, weil diese „viel Vorlauf sowohl methodisch als auch inhaltlich" bedürften, andernfalls wäre der „Ertrag" nur gering (PS, III/1, 7.25). Insgesamt sechs Mal betonte Siebert die knappe zeitliche Taktung im Geschichtsunterricht (PS, III/1, 7.25; 10.25; 20.18; 26.45; 31.12; 45.26). Da Perspektivübungen Vorlauf und

Planung seitens der Lehrkraft bedürfen, lehnt dieser Typus spontane Aufforderungen zum Perspektivenverstehen im laufenden Unterrichtsgeschehen bspw. durch die verbale Aufforderung durch die Lehrkraft ab.

Auch die Lerngegenstände werden vor allem danach ausgesucht, inwiefern bei diesen der historisch-perspektivische Zugriff aus der subjektiven Perspektive der Lehrkraft einen Vorteil bietet. Siebert war der Auffassung, dass wenn sich ein „Thema" bspw. gut über „einen Sachtext" oder „eine Quelle" erschließen lasse, handlungsorientierte Perspektivübungen „keinen Mehrwert" böten. Denn der „Ertrag" könnte auch mit „viel, viel weniger Aufwand" erreicht werden (PS, III/1, 10.15). Curriculare Vorgaben und knappe, zeitliche Ressourcen werden für das Fehlen von historischen Perspektiven im gegenwärtigen Geschichtsunterricht verantwortlich gemacht. Siebert war der Überzeugung, dass es, wenn dann „einer kompletten Lehrplananpassung" bedürfe, um eine Diversifizierung von Perspektiven zu ermöglichen (PS, III/1, 38.55).

Die „Unkalkulierbarkeit" von Emotionen, die bedingt, dass diese kaum in Lernziele gefasst werden können, führt zu einer tendenziell kritischen Haltung gegenüber emotionalen, historisch-perspektivischen Lernprozessen beim kompetenzzielorientierten Typus. Auch hier betonte Siebert, dass die Lehrkraft gut reflektieren müsse, inwiefern emotionales Lernen „ertragreich" für den Unterricht wäre (PS, III/1, 17.47). Der Einsatz von Emotionen wäre für ihn „themen-" und „zielabhängig". Eine Herausforderung bestünde darin, dass Lernende „die historische Distanz" zu den Akteur:innen verlieren und diese dann nicht mehr „angemessen beurteilen" könnten, wodurch „der Ertrag dann recht gering" ausfallen würde (PS, III/1, 12.42).

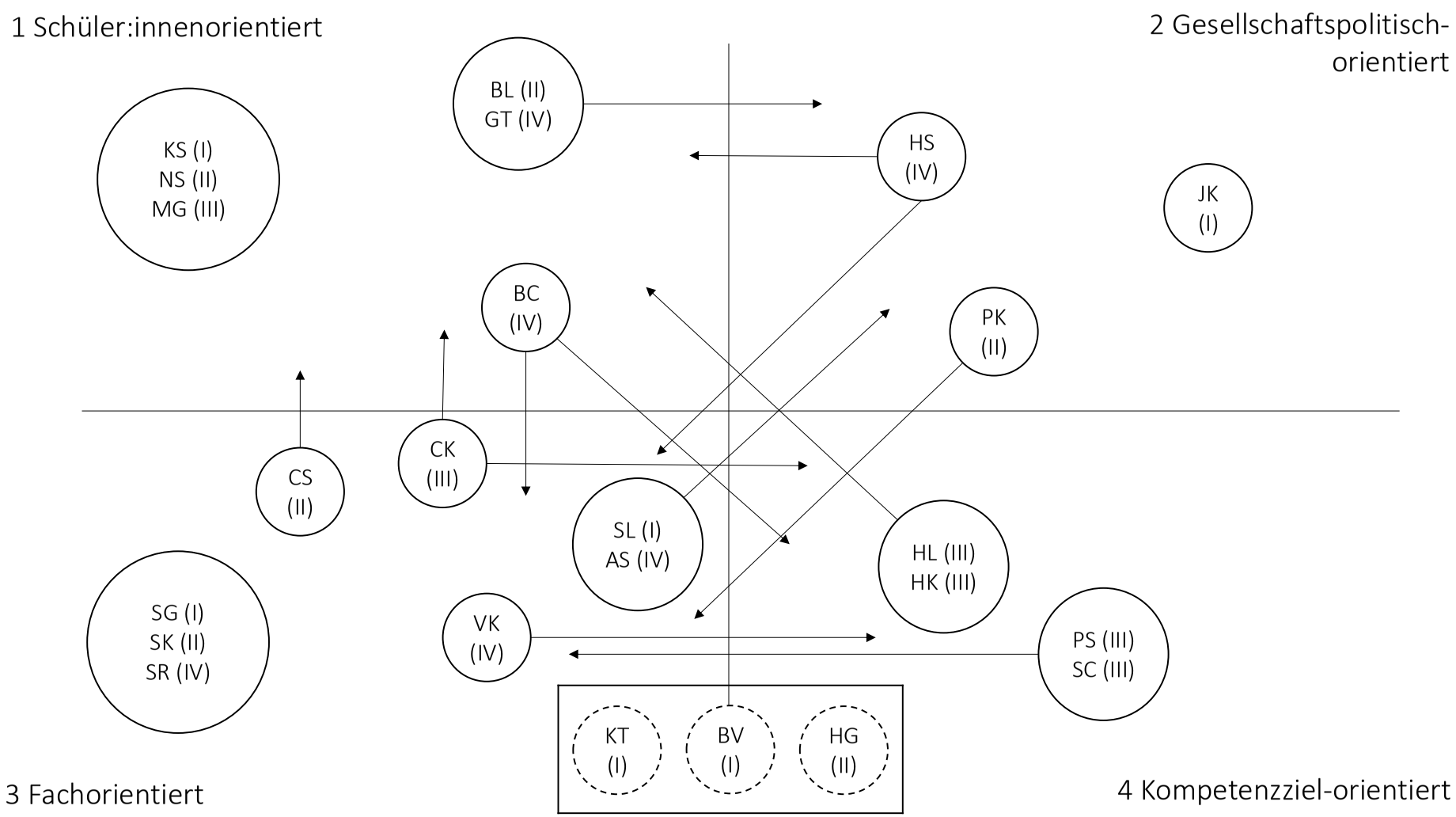

Abbildung 9: Zuordnung der Fälle zu den verschiedenen Typen

6.13.3. EG-Spezifika

6.13.3.1. Studierende zu Beginn des Hochschulstudiums

Ergebnis 13 – Befund 4: Bei Geschichtsstudierenden zu Beginn des Hochschulstudiums zeigen sich überwiegend wenig elaborierte und theoriefundierte Vorstellungen von und Überzeugungen zu historisch-perspektivischem Lernen.

Bei den Geschichtsstudierenden zu Beginn des Hochschulstudiums zeigten sich überwiegend kaum elaborierte und theoriefundierte Vorstellungen von und Überzeugungen zu historisch-perspektivischem Lernen, was auf ein lückenhaftes geschichtstheoretisches und -didaktisches Wissen zurückgeführt werden kann. Bereits auf die offene Einstiegsfrage nach den persönlichen Erfahrungen mit dem Lernen mit und über historische Perspektiven stellten die Studierenden Rückfragen, was mit „historischer Perspektive" gemeint sei. Multiperspektivität und historische Perspektivübernahme waren den Proband:innen der EG I kein Begriff. Es fiel ihnen schwer, Quellengattungen konkret zu benennen. Darstellungen wurden als „Lesetext" oder „Fließtext" bezeichnet. Eine exemplarische quantitative lexikalische Suche ergab, dass Studierende der EG I deutlich seltener als die Proband:innen der anderen EG auf fachwissenschaftliches Vokabular wie „Quelle", „Darstellung" oder „Perspektivität" rekurrierten (EG I: x= 204; EG II: x=251; EG III: x=337; EG IV: x=309). Zur Benennung der mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Herausforderungen und Lernziele wurde kaum auf fachspezifische Termini (z.B. Geschichtsbewusstsein, Perspektivität) oder Kompetenzen rekurriert, sondern beschreibend vorgegangen. Die quantitative Auswertung der impliziten und expliziten fachdidaktischen Theoriebezüge[1160] zeigte, dass die Studierenden der EG I seltener auf geschichtsdidaktische Theorien Bezug nahmen (x=81) als Proband:innen der EG II (x=139) und III (x=174). Wenngleich die Lehrkräfte mit über 10 Jahren Berufserfahrung wie die Studierenden zu Beginn der Ausbildung 86 Theoriebezüge herstellten, waren diese häufiger explizit (x=55), d.h. die Lehrkräfte griffen auf fachspezifisches Vokabular zurück (EG I, x=27). Stattdessen rekurrierten die Studierenden auf alltagsweltliche Konzepte von der Identifikation oder Vorstellungskraft und allgemeindidaktische, pädagogische Grundlagen aus bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen. Die Proband:innen der EG I nahmen häufiger als ihre Kommiliton:innen der EG II (x=65) auf bildungswissenschaftliche bzw. pädagogische Grundlagen (x=84) Bezug.[1161]

[1160] Der Code „Fundierung" wurde vergeben, wenn die Befragten sich explizit auf ein spezifisches, geschichtsdidaktisches Theorem bezogen (z.B. Multiperspektivität nach Klaus Bergmann). Eine „explizite Verknüpfung" wurde codiert, wenn der/die Proband:in ein Theorem explizit benannten (z.B. Kontroversität). Eine „implizite Verknüpfung" wurde codiert, wenn Befragte bewusst oder unbewusst in der geschichtsdidaktischen Literatur diskutierte Theoreme umschrieben, ohne das geschichtsdidaktische Vokabular zu verwenden. Bezüge auf historisch-perspektivisches Lernen und/oder Multiperspektivität wurden separat codiert und sind daher in den Theoriebezügen nicht inkludiert. Die vollständige Auswertungstabelle findet sich im Anhang.

[1161] Die pädagogisch-bildungswissenschaftlichen Grundlagen war im Kategoriensystem untergliedert in „Bildungswissenschaftliche Grundlagen" (z.B. „Motivation", „Interesse" oder „Gruppendynamik"), dem „Wissen über Heterogenität", dem „Konzeptions- und Planungswissen" sowie „Classroom-Management".

Dass die geschichtsdidaktischen Überzeugungen der Studierenden zu Beginn des Hochschulstudiums durch ihr fragmentarisches geschichtstheoretisches Wissen begrenzt sind, zeigt sich einerseits an deren *Beliefs* zu den mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Zielen. Die Einsicht in das epistemologische Prinzip der Perspektivität oder das Bewusstsein für den Konstruktcharakter von Geschichte wurden in der EG I nur vereinzelt als Lernziele (und Voraussetzungen) angeführt. Andererseits reflektierten nur zwei der sechs Studierenden über potenzielle Nachteile für die Objektivität als wichtiges Gütekriterium im historischen Erkenntnisprozess im Falle der emotionalen Beteiligung der Lernenden. Diese Befunde legen die Annahme nahe, dass die Studierenden die epistemologischen Grundlagen des Faches noch nicht verinnerlicht haben, da diese Teil der fachwissenschaftlichen Ausbildung an der Hochschule sind.

Ergebnis 13 – Befund 5: Studierende zu Beginn des Hochschulstudiums zeigen teilweise (quellen-)positivistische Überzeugungen.

Die fehlende Einsicht in die Perspektivität von Quellen und den Konstruktcharakter von Geschichte bedingen wohl auch (quellen-)positivistische Überzeugungen bei Studierenden zu Beginn des Hochschulstudiums. Bspw. nahm Berit Voss „Lehrbücher" als „relativ neutral geschrieben" wahr, ohne diese Aussage weiter zu differenzieren (BV, I/1, 7.20). (Audio-)visuelle Medien wie Geschichtsdokumentationen, historische Filmmaterialien oder Bildquellen werden als uneingeschränkt förderlich für historisch-perspektivische Lernprozesse eingestuft, ohne dass deren Konstruktcharakter oder deren Perspektivität reflektiert wird. Dabei sind quellenpositivistische Überzeugungen teilweise unvermittelt mit konstruktivistischen verknüpft. Zudem zeigten Studierende der EG I die Überzeugung, dass Lernende die Emotionen historischer Akteur:innen in sich „nachbilden" oder diese „übernehmen" könnten. Justus Keiber sprach davon, dass Schüler:innen „unabhängig" von „dem eigenen Individuum sich […] in andere Rollen" hineinversetzen könnten (JK, I/1, 10.02). Dieser Befund bestätigt bereits vorliegende Studien, die nahelegen, dass die geschichtstheoretischen Überzeugungen von Schüler:innen im Rahmen des schulischen Geschichtsunterrichts kaum ausgebildet werden.[1162]

Ergebnis 13 – Befund 6: Studierende zu Beginn des Hochschulstudiums zeigen heterogene, geschichtstheoretische Überzeugungen bezogen auf historisch-perspektivisches Lernen.

Sina Geuers und Simon Liefers geschichtstheoretischen *Beliefs* waren im Vergleich zu ihren Kommiliton:innen deutlich elaborierter. So zeigte Geuer ein konstruktivistisches Geschichtsverständnis und ein Bewusstsein für das epistemologische Prinzip der Perspektivität und Simon Liefers war von der Relevanz

[1162] Martens, Implizites Wissen und kompetentes Handeln, 191f.

der Objektivität im historischen Erkenntnisprozess überzeugt. Diese Heterogenität war wohl durch unterschiedliche Unterrichtserfahrungen sowie die individuelle Wahrnehmung von Lernangeboten bedingt. Geuer berichtete, dass ihr der Konstruktcharakter von Geschichte und die Relevanz der Perspektivität bereits in ihrem Geschichtsunterricht vermittelt worden sei (SG, I/1, 53.51). Liefers rekurrierte auf sein Wissen aus einer universitären Lehrveranstaltung, in der die grundlegenden, epistemologischen Prinzipien wie die Objektivität thematisiert worden waren. Diese Lehrveranstaltung zu den „Grundlagen, Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft", die zu Beginn des Geschichtsstudiums an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vorgesehen ist, hatten alle Proband:innen der EG I bereits besucht, jedoch bezogen sich nicht alle im Verlauf des Interviews darauf. Auch Katharina Spär, die angab, häufig Aufgaben zu historisch-perspektivischem Lernen und Rollenspiele in ihrem eigenen Geschichtsunterricht erlebt zu haben, bezog sich auf diese Lehrveranstaltung. Bei ihr zeigten sich jedoch zahlreiche Inkohärenzen in den geschichtstheoretischen Überzeugungen. Sie war sich des Objektivitätsprinzips bewusst, als sie betonte, dass eine „neutrale Herangehensweise" an historische Perspektiven notwendig sei. Mit Blick auf die Identifikation unterschied sie zwischen Geschichtsunterricht und -forschung und bewertete die Materialien der UE als tendenziös. Zugleich plädierte sie uneingeschränkt für den Einsatz von Geschichtsdokumentationen und zeigte die Vorstellung, dass Schüler:innen die Emotionen von historischen Akteur:innen ohne konkrete Quellenbasis nachempfinden könnten. Diese Divergenzen und Inkohärenzen innerhalb der EG I bestätigen einerseits im Fall Sina Geuers, dass die Förderung elaborierter, epistemologischer Überzeugungen bereits im Geschichtsunterricht angebahnt werden kann, sofern die Lehrkraft selbst entsprechende Überzeugungen aufweist.[1163] Andererseits bestätigt sich im Fall Liefers, dass es darauf ankommt, wie „Ausbildungsangebote" von „Studierenden auf der Basis individueller Bedürfnisse, Einstellungen und Überzeugungen rezipiert und genutzt werden".[1164] Schließlich ist das inkohärente Antwortverhalten im Fall Katharina Spärs ein Hinweis darauf, dass es (wie von Nitsche festgestellt) keine systematischen Zusammenhänge zwischen geschichtsdidaktischen und -theoretischen Überzeugungen gibt.[1165] Dass Studierende zu Beginn des Hochschulstudiums trotz tendenziell (quellen-)positivistischen Überzeugungen die Anregung von Lernenden zur Reflexion über den Konstruktcharakter von Geschichte als wichtig und sinnvoll einschätzen, zeigte sich im Zusammenhang mit deren Bewertung der Arbeitsaufträge der UE. Vier der Studierenden betonten die Sinnhaftigkeit der Aufgabenstellung in der Sicherungsphase 2, in der Lernende ihre eigene Narration und Perspektive in Bezug auf die Akteur:innen des Morant-Bay-Aufstandes reflektieren sollten. Dies deutet darauf hin, dass ein Mangel an konstruktivistischen, geschichtstheoretischen Überzeugungen eher durch

[1163] Maggioni, Studying Epistemic Cognition in the History Classroom.
[1164] Wilfert/Thünemann, Subjektive Theorien Geschichtsstudierender vor und nach dem Praxissemester., S. 216.
[1165] Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 277.

fehlende Lerngelegenheiten als durch eine grundsätzlich ablehnende Haltung gegenüber konstruktivistischen Positionen bedingt ist.

Ergebnis 13 – Befund 7: Studierende zu Beginn des Hochschulstudiums zeigen ein inkohärentes (sozial-)konstruktivistisches Lernverständnis, das mit einer generalisierten Ablehnung eines Geschichtsunterrichts der „alten Schule" einhergeht, ohne dass spezifisch mit Blick auf historisch-perspektivisches Lernen argumentiert wird.

In der EG I ging die Priorisierung (audio-)visueller Medien mit der Abwertung des Klassenunterrichts sowie der Einzelarbeit einher und war mit einer kritischen Haltung gegenüber schriftlichen Medien, insbesondere Darstellungstexten, gekoppelt. Darstellungstexte werden von Studierenden zu Beginn des Hochschulstudiums einerseits als „langweilig" empfunden und aus motivationalen Gründen abgelehnt. Andererseits zeigt sich die Überzeugung, dass sich diese nicht für historisch-perspektivische Lernprozesse eignen würden, da Letztere konstruktivistisch charakterisiert werden, während der Leseprozess als rezeptiv verstanden wird. Gleiches gilt für die Einzelarbeit, die generalisiert abgelehnt wird, während Gruppenarbeiten, die als sozial-konstruktivistisch verstanden werden, bei Studierenden zu Beginn des Hochschulstudiums eine Aufwertung erfahren. Zudem werden prozedurale gegenüber deklarativen Wissensbeständen aufgewertet, ohne dass teilweise konkrete Bezüge zu historisch-perspektivischem Lernen hergestellt werden. Diese mit Nachdruck vorgetragenen *Beliefs* stehen im Widerspruch zu weiteren Überzeugungen wie der Relevanz des Hintergrundwissens als Voraussetzung bei der Auseinandersetzung mit den Perspektiven historischer Akteur:innen. Dass auch audiovisuelle Medien, wie die Darstellungen, keine produktiv-kreative, sondern eine rezeptive Auseinandersetzung bedingen, reflektierten die Proband:innen der EG I nicht. Diese Inkohärenzen im Überzeugungsstand der Studierenden zu Beginn des Hochschulstudiums verweisen auf eine generalisierte, wenig geschichtsdidaktisch fundierte Ablehnung eines Geschichtsunterrichts der „alten Schule", den die Mehrzahl der Studierenden der EG I nach eigenen Angaben selbst erlebt hatte und kritisch bewertete.

Ergebnis 13 – Befund 8: Primärer Bezugspunkt für die Fundierung der eigenen Überzeugungen sind für die Studierenden zu Beginn des Hochschulstudiums die Erfahrungen aus der Schulzeit. Zudem speisen sich ihre Überzeugungen aus den Erfahrungen aus universitären Lehrveranstaltungen. Dies bedingte, dass die Studierenden Vorstellungen vom Untersuchungsgegenstand aufbauen konnten.

Im Verlauf der Analyse wurden Zusammenhänge zwischen den von den Proband:innen berichteten Erfahrungen aus dem eigenen Geschichtsunterricht (Teil 2, Interview 1) sowie deren Überzeugungen zu historisch-perspektivischem Lernen deutlich (Teil 1, Interview 1). Dass Überzeugungen aus Erfahrungen

aus der eigenen Schulzeit geprägt sein können, legt die Studie Nitsches nahe.[1166] Häufig hielten Studierende der vorliegenden Studie Materialien, Methoden oder Themen für geeignet für historisch-perspektivisches Lernen, weil sie diese im Geschichtsunterricht gemocht oder kennengelernt hatten, wobei nicht zwingenderweise ein Bezug zu historisch-perspektivischem Lernen hergestellt oder die fachspezifischen bzw. untersuchungsgegenstandspezifischen Vorteile herausgearbeitet wurden. Dies bestätigt die Annahme, dass die Überzeugungen angehender Lehrpersonen „eng an individuelle Studieninhalte gebunden und in besonderem Maße oberflächlich erfahrungsgestützt"[1167] sind. Einerseits die hohe Anzahl der selbstbezogenen Überzeugungen zum eigenen historisch(-perspektivisch)en Lernen (vgl. Kapitel 6.2.5.), andererseits der Blick auf die quantitative Auswertung der erfahrungsfundierten Aussagen[1168] der Studierenden bestätigen diese Beobachtung. Letztere rekurrierten fast genauso häufig auf ihre Erfahrungen aus der Schulzeit (x=49), wie die Proband:innen der EG II, III und IV auf Erfahrungen aus dem Studium oder der Unterrichtspraxis (vgl. Auswertungstabelle im Anhang). Insbesondere Simon Liefers (x=13), Berit Voss (x=10) und Katharina Spär (x=14) nahmen häufig Bezug auf ihre schulischen Erfahrungen. Zudem speisen Studierende zu Beginn des Hochschulstudiums, häufiger als Studierende am Ende des Hochschulstudiums oder ausgebildete Lehrkräfte, ihre Überzeugungen aus Freizeiterfahrungen, was sich an deren Bezügen auf außerschulische Erfahrungen zeigte (x=14). Dass auch für Proband:innen wie Sina Geuer, die ohne explizite Rückfrage nicht auf ihre Erinnerungen aus der Schulzeit rekurrierte (x=0), die Unterrichtserfahrung Ausgangspunkt für die *Beliefs* war, ist angesichts der bereits zitierten Selbstauskünfte zum eigenen Geschichtsunterricht dennoch wahrscheinlich. Bspw. berichtete Geuer im zweiten Teil des Interviews 1, in dem die Proband:innen zu ihrer persönlichen Unterrichtserfahrung befragt wurden, vom Einsatz von Karikaturen durch ihre ehemalige Geschichtslehrkraft. Karikaturen hatte sie im ersten Teil des Interviews als sinnvoll für historisch-perspektivisches Lernen erachtete. Für Geuer reichten ihre persönlichen Präferenzen und Erfahrungen aus, um gewisse Medien als relevant für historisch-perspektivisches Lernen zu erklären. Diese Beobachtung passt zu den Ergebnissen einiger empirischer Studien, die den Einfluss der Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit auf die lehrlernbezogenen Überzeugungen von angehenden Lehrkräften, nahelegen.[1169] Im Fall Simon Liefers wurde deutlich, dass er die konstruktivistischen Annahmen seiner Lehrkraft übernahm und unter Bezugnahme auf Letztere deren Überzeugungen im Rahmen des Interviews reproduzierte.

Auch die bereits besuchten universitären Lehrveranstaltungen hat einen Einfluss auf die Überzeugungen der Studierenden. So greifen Studierende zu Beginn des Hochschulstudiums auf ihre Erfahrungen

---

[1166] Ders., Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 288.

[1167] Schröer, Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen, S. 23.

[1168] Die Codes zur Erfahrungsfundierung waren nach Bezugsgrößen untergliedert (Unterricht/ Lehrende, Studium, Unterricht/ Lernende, Freizeit). Der Code „Erfahrungsfundierung/ Unterricht/ Lehrende" wurde bspw. vergeben, wenn die Person auf Erfahrungen aus (konkreten) Unterrichts- oder Lernsituationen zurückgriff, um ihre Argumentation zu unterstützen. Als Subcodes wurden „konkrete", auf spezifische Situationen bezogene, von „allgemeinen" Fundierungen unterschieden.

[1169] Köse, The Role of High School History Teachers on University Students' Attitudes toward History Classes; Hartzler-Miller, Making Sense of "Best Practice" in Teaching History.

aus Lehrveranstaltungen zurück. Obschon diese Bezüge in der vorliegenden Studie deutlich seltener waren (x=11) als die Bezüge auf die Schulzeit, zeigten sich eindeutige Überschneidungen zwischen den Überzeugungen zu historisch-perspektivischem Lernen und den bisherigen Erfahrungen aus universitären Lehrveranstaltungen. So erklärte Sina Geuer, dass sich ihrer Auffassung nach Zeitungsausschnitte für historisch-perspektivisches Lernen eignen würden. Sie hatte mit diesen in einem geschichtsdidaktischen Seminar gearbeitet. Sie erklärte jedoch nicht, warum sich diese für historisch-*perspektivisches* Lernen eignen würden. Außerdem empfand sie die Epoche der Alten Geschichte als für historisch-perspektivisches Lernen geeignet und berichtete, dass sie eine Lehrveranstaltung zu dieser Epoche besucht habe, bei der auch die Perspektiven antiker Historiographen thematisiert worden waren. Wie im Zusammenhang mit den schulischen Erfahrungen, fehlten häufig die Bezüge zum Untersuchungsgegenstand. Diese Beobachtung zeigt, dass die geschichtsdidaktischen Überzeugungen der Proband:innen kaum theoretisch begründet waren. Vielmehr griffen sie auf die ihnen zur Verfügung stehenden Erfahrungen auf eklektische Weise zurück. Diese fehlende geschichtsdidaktische Unterfütterung der Überzeugungen zeigte sich in besonderem Maße auch bei der Bewertung der UE in Interview 2. Die Studierenden bewerteten die UE (trotz ihrer Schwächen) deutlich positiver und kommentierten die oberflächliche Struktur, ohne auf die geschichtsdidaktischen Tiefendimensionen einzugehen.

Es liegt nahe, dass die Erfahrungen aus der Schulzeit und bereits absolvierten universitären Lehrveranstaltungen dazu beitrugen, dass Proband:innen der EG I trotz ihrer fragmentarischen, eklektischen geschichtstheoretischen und -didaktischen *Beliefs* spontan Vorstellungen vom Untersuchungsgegenstand aufbauen konnten. Für diese These spricht, dass die Studierenden die Multiperspektivität korrekt definieren konnten, während die historische Perspektivübernahme initial multiperspektivisch gedeutet wurde. Diese spontanen Definitionen der Proband:innen passen zu der normativ-curricularen und geschichtsdidaktisch-theoretischen Prävalenz der Multiperspektivität. Darüber hinaus waren die Proband:innen von der Relevanz des historischen Hintergrundwissens als Voraussetzung für historisch-perspektivisches Lernen überzeugt, warnten vor dem Präsentismus und nannten die Einsicht in Multiperspektivität als Lernziel, was das Vorhandensein einiger elaborierter, geschichtsdidaktischer *Beliefs* beweist.

6.13.3.2. Studierende am Ende des Hochschulstudiums

Ergebnis 13 – Befund 9: Die geschichtsdidaktischen und -theoretischen Überzeugungen Studierender am Ende des Hochschulstudiums zu historisch-perspektivischem Lernen sind im Vergleich zu jenen der EG I elaborierter.

Im Laufe der Analyse zeigte sich, dass die Überzeugungen der Studierenden der EG II zu historisch-perspektivischem Lernen elaborierter waren als jene ihrer jüngeren Kommiliton:innen. Dies kann unter anderem auf fundierteres geschichtstheoretisches und -didaktisches Wissen zurückgeführt werden, das im Laufe des Hochschulstudiums erworben wurde. Dies passt zu Studienergebnissen Nitsches, der feststellte, dass „die geschichtswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Hochschulausbildung einen Teilaspekt der professionellen Handlungskompetenz – die geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen *Beliefs* – von angehenden Geschichtslehrenden beeinflusst".[1170] Zwar war auch die historische Perspektivübernahme den Studierenden am Ende des Hochschulstudiums kein Begriff, die Multiperspektivität jedoch schon. Die Anzahl expliziter Theoriebezüge (x=139) und vor allem auch Fundierungen (x=7) nahm in der EG II deutlich zu. Die Proband:innen rekurrierten (explizit) auf das Kompetenzmodell von Michael Sauer (CS, II/2, 00.06), die Modellierung historischen Denkens nach Peter Gautschi (BL, II/1, 21.00) oder die *Big Six Historical Thinking Concepts* (SK, II/1, 7.03, 29.04) und erklärten, wo dort historisch-perspektivisches Lernen zu verorten wäre. Die Studierenden verwendeten sowohl in Interview 1 als auch 2 häufiger als ihre jüngeren Kommiliton:innen den Kompetenzbegriff (x=16). Dass grundlegende, epistemologische Prinzipien wie die Objektivität oder die Perspektivität zum aktiven Überzeugungsstand der Studierenden der EG II gehörten, zeigte sich anhand der Reflexion über die Relevanz von Emotionen in historisch-perspektivischen Lernprozessen. Die Einsicht in die (eigene) Perspektivität avancierte für die Proband:innen der EG II zu einem wichtigen Lernziel. Dies passt zu den Ergebnissen mehrerer Studien, die die Weiterentwicklung epistemologischer Überzeugungen im Verlauf des Hochschulstudiums nahelegen.[1171] Zudem belegen die Antworten der Studierenden der EG II, dass (wie von Weschenfelder angenommen) solide fachwissenschaftliche Grundlagen, „Vorteile für bestimmte Elemente des […] fachdidaktischen Wissens bringen"[1172]. Interessant ist die Feststellung, dass mehrere Proband:innen (PK, BL, SC, SK), die Einsicht in das epistemologische Prinzip der Perspektivität als persönlichen Zugewinn durch die universitäre Ausbildung verstanden.

[1170] Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 288.
[1171] Mierwald/Wolf, Durch Lehrer/innenbildung zu elaborierten beliefs? Zur Ausprägung der epistemologischen Überzeugungen bei angehenden Geschichtslehrpersonen; Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen; VanSledright/Reddy, Changing Epistemic Beliefs?; Maggioni u.a., At a crossroads.
[1172] Weschenfelder, Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften, S. 263.

Trotz der theoretischen Auseinandersetzung erwies sich auch das geschichtstheoretische und -didaktische Wissen der Studierenden der EG II teilweise als inkohärent, fragmentarisch und aus unterschiedlichen theoretischen Versatzstücken bestehend, was sich mit Ergebnissen Kanerts deckt[1173]. Zwar verwendeten die Proband:innen der EG II bspw. den Kompetenzbegriff häufiger als ihre jüngeren Kommiliton:innen, wendeten diesen jedoch nicht fachspezifisch an. Denkoperationen des FUER-Kompetenzmodells wurden aufgegriffen, ohne diese weiter zu spezifizieren und in einen Zusammenhang mit historisch-perspektivischem Lernen zu stellen (SK, II/1, 19.15, 36.28). Auch in der EG II wurden fachspezifische Aspekte unvermittelt mit fachunspezifischen verknüpft und Formate des Klassenunterrichts sowie der Einsatz von Darstellungen aus einem generalisierten (sozial-)konstruktivistischen Lernverständnis heraus tendenziell kritisch bewertet. Petra Klauser, die elaborierte narrativ-konstruktivistische Überzeugungen aufwies, verknüpfte diese häufig unvermittelt mit allgemeindidaktischen Lernzielen wie dem Interesse oder der Motivation (z.B. PK, II/1, 35.43).

Ergebnis 13 – Befund 10: Primärer Bezugspunkt für die Fundierung der eigenen *Beliefs* zu historisch-perspektivischem Lernen sind für Studierende am Ende des Hochschulstudiums die Erfahrungen aus dem Studium. Zudem speisen sich ihre Überzeugungen aus den Erfahrungen aus der Schulzeit.

Wie in der EG I nahmen auch die Proband:innen Bezug auf ihre eigene Schulzeit, um ihre Überzeugungen zu fundieren. So berichtete Camilla Simons, dass sie das epistemologische Prinzip der Perspektivität bereits in ihrem Geschichtsunterricht in der Oberstufe kennengelernt habe (CS, II/1, 39.26). Insgesamt rekurrierten die Proband:innen der EG II jedoch deutlich seltener als ihre jüngeren Kommiliton:innen auf Erinnerungen aus ihrer Schulzeit (x=19), während Bezüge auf Erfahrungen aus dem Hochschulstudium zunahmen (x=29). Im Laufe der Analyse konnten wie in der EG I Zusammenhänge zwischen den von den Proband:innen berichteten Erfahrungen aus dem Fachstudium (Teil 2, Interview 1) sowie den Überzeugungen zu historisch-perspektivischem Lernen (Teil 1, Interview 1) herausgearbeitet werden. Wie die Proband:innen der EG I erklärten die Studierenden am Ende des Fachstudiums Materialien, Methoden oder Themen für geeignet, ohne teilweise deren Eignung für spezifisch historisch-*perspektivisches* Lernen zu verdeutlichen. Vor allem die Auseinandersetzung mit geschichtsdidaktischen Theoremen und historisch-perspektivischem Lernen in geschichtsdidaktischen Wahlpflichtbereichen des Studiums oder im Rahmen der Masterarbeit, bedingte geschichtsdidaktisch fundierte Überzeugungen der Proband:innen. Demgegenüber zeigte der Fall Hannes Grubers, dass fehlende Erfahrung mit historisch-perspektivischem Lernen im Geschichtsunterricht sowie keine geschichtsdidaktische Auseinandersetzung im Hochschulstudium damit zu einer arbiträren Konfusion unterschiedlicher Versatzstücke geschichtsdidaktischer und -theoretischer Theorien führten, wobei der Zusammenhang mit historisch-per-

[1173] Kanert, Geschichtslehrerausbildung auf dem Prüfstand, S. 367.

spektivischem Lernen unklar blieb. Seine Fokussierung in der Masterarbeit auf die Industrielle Revolution, die er in diachroner Perspektive unter Anwendung der Konzepte Kontinuität und Wandel aufarbeitete, führte zu einer Vermischung dieser Konzepte mit historisch-perspektivischem Lernen, weshalb die Zuordnung Grubers zu einem Grundverständnis und Typus' schwierig bzw. unmöglich war.

Ergebnis 13 – Befund 11: Studierende am Ende des Hochschulstudiums zeigen aufgrund mangelnder Unterrichtserfahrung Unsicherheiten dahingehend, inwiefern fachwissenschaftliche Prämissen in didaktische Kontexte übertragbar wären. Sie nehmen das Fehlen von Unterrichtserfahrungen wahr.

Dass sich erst mit zunehmender, unterrichtspraktischer Erfahrung Überzeugungen dazu herausbilden, welche Relevanz den fachwissenschaftlichen Grundlagen wie der Objektivität in der konkreten Unterrichtspraxis zukommt, zeigten die Beispiele Sarah Kross und Hannes Gruber. Beide hatten Vorbehalte hinsichtlich der Aktivierung von Emotionen und waren sich vor dem Hintergrund ihrer fachwissenschaftlich-universitären Ausbildung der hohen Relevanz der Objektivität im historischen Erkenntnisprozess bewusst. Aufgrund ihrer mangelnden Unterrichtserfahrung sahen sie sich jedoch nicht in der Lage einzuschätzen, ob die gleichen Maßstäbe für den Geschichtsunterricht gelten würden. Auch im Zusammenhang mit den für historisch-perspektivisches Lernen geeigneten Sozial- und Kooperationsformen fällt es Studierenden am Ende des Hochschulstudiums schwer, die Relevanz bspw. der Einzelarbeit zu ermessen, wobei Unsicherheiten aufgrund mangelnder Unterrichtserfahrung zum Ausdruck gebracht werden. Zugleich zeigte sich, dass Studierende der EG II wie Sarah Kross oder Petra Klauser in Interview 2 Verbesserungsvorschläge für die UE machten, bei denen sie universitäre Standards anlegten, ohne die begrenzten zeitlichen Ressourcen in der Schule in Betracht zu ziehen. Diese Beobachtungen legen die Annahme nahe, dass Erfahrungen aus den Praktika, die im Geschichtsstudium in Mainz curricular verankert sind und die alle Proband:innen zum Zeitpunkt der Interviews absolviert hatten, kaum Einfluss auf die Überzeugungen der Studierenden nehmen. Nur zwei Probandinnen der EG II bezogen sich auf eigene Unterrichtserfahrungen als Lehrperson, wobei eine Probandin auf ihre Tätigkeit als Aushilfslehrkraft rekurrierte (CS).

Ergebnis 13 – Befund 12: Die Überzeugungen Studierender am Ende es Hochschulstudiums sind unterschiedlich elaboriert und/ oder theoriefundiert, was auf eine individuelle Aneignung und Wahrnehmung von Lehr- und Lernangeboten im Rahmen des Hochschulstudiums hindeutet.

Wie in der EG I waren auch die Überzeugungen der Proband:innen der EG II unterschiedlich elaboriert und mehr oder weniger geschichtstheoretisch und -didaktisch fundiert. Die Probandin Nicole Seifert argumentierte häufiger als ihre Kommiliton:innen ausschließlich fachunspezifisch und zeigte quellenpositivistische Überzeugungen. Ihre vergleichsweise wenig differenzierten Überzeugungen zu historisch-

perspektivischem Lernen wurden weiter oben auf ihre fehlende Erfahrung mit historisch-perspektivischem Lernen im Verlauf ihrer Schulzeit und des Hochschulstudiums zurückgeführt. Dass das Fachstudium teilweise „nur schwach an den Konzepten ‚Positivismus' und ‚Historismus'" von angehenden Lehrkräften rüttelt, haben von Borries et al. herausgefunden.[1174] Zu einem ähnlichen Ergebnis kam Nitsche, der aus den quantitativen Ergebnissen seiner Studie schlussfolgerte, dass es „im Rahmen der Deutschschweizer Ausbildung von Geschichtslehrpersonen nicht stringent gelingen würde, angehende Geschichtslehrpersonen dazu anzuregen, narrativ-konstruktivistische geschichtstheoretische Überzeugungen und konstruktivistische geschichtsdidaktische Beliefs […] auszubilden"[1175]. Demgegenüber zeigten Proband:innen wie Petra Klauser differenzierte Vorstellungen vom Untersuchungsgegenstand. Sie rekurrierte auf das Objektivitätskriterium, war sich des Einflusses der Geschichtskultur auf die Geschichtsbilder der Lernenden bewusst, betonte den Konstruktcharakter von Geschichte, differenzierte beim Einsatz von Emotionen zwischen Sach- und Werturteil und stellte zahlreiche explizite Theoriebezüge her (Petra Klauser (x=33)). Der Fall Klauser spricht für die Validität der Vermutung Weschenfelders, dass „ein hohes fachdidaktisches und fachwissenschaftliches Wissen […] immer miteinander" einhergehen.[1176] Die Gegenüberstellung der Fälle Seifert und Klauser bestätigt die Beobachtung Wilferts und Thünemanns, dass es darauf ankommt, wie „Ausbildungsangebote" von „Studierenden auf der Basis individueller Bedürfnisse, Einstellungen und Überzeugungen rezipiert und genutzt werden".[1177] Sie untersuchten den Einfluss von Praxissemestern auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden. Vor allem das „Vorwissen" und die „Voreinstellungen" waren für sie einflussreiche Faktoren für die individuelle Kompetenzentwicklung. Für diese These spricht auch, dass Nicole Seifert am Ende des Interviews betonte, dass ihrer Auffassung nach zu viele fachwissenschaftliche Seminare und zu wenig fachdidaktische Lehrveranstaltungen im Studienverlauf vorgesehen seien (NS, II/1, 36.36). Demgegenüber hatte Petra Klauser unabhängig von den curricularen Vorgaben des Fachstudiums Erfahrungen im Rahmen von Praktika in außerschulischen Bildungseinrichtungen, ihrer Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskraft im Fach Geschichte sowie weiteren (fachwissenschaftlichen) Lehrveranstaltungen gesammelt.

[1174] Borries/Zuckowski, Epistemologische Einsichten von Geschichts-Lehramtsstudierenden und Neuntklässlern in die „Grammatik historischen Denkens". Ein Niveauvergleich beim Versuch der Kompetenztestung, S. 130.
[1175] Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 289.
[1176] Weschenfelder, Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften, S. 263.
[1177] Wilfert/Thünemann, Subjektive Theorien Geschichtsstudierender vor und nach dem Praxissemester., S. 216.

6.13.3.3. Junglehrkräfte

Ergebnis 13 – Befund 13: Die Junglehrkräfte zeigten im Vergleich aller EG die elaboriertesten, geschichtsdidaktischen und -theoretischen Überzeugungen zu historisch-perspektivischem Lernen.

Die Proband:innen der EG III zeigten in vielerlei Hinsicht die elaboriertesten, geschichtsdidaktischen und -theoretischen Überzeugungen. Dies stimmt mit den Ergebnissen von Baer et al. überein, die einen Zuwachs an fachdidaktischer Kompetenz im Verlauf des Professionalisierungsprozesses feststellten.[1178] Nur einer Junglehrkraft war die historische Perspektivübernahme bzw. der historische Perspektivwechsel kein Begriff. In der EG III fanden sich die meisten expliziten Theoriebezüge (x=135) sowie Theoriebezüge insgesamt (x=174). Einige Proband:innen der EG III wie Peter Siebert, differenzierten explizit zwischen verschiedenen Formen historisch-perspektivischen Lernens, indem er niedrigschwellige Formen der Quellenkritik explizit von größer angelegten Formaten wie handlungsorientierten Schreibaufgaben oder Rollenspielen unterschied. Claudia Kunter differenzierte beim Einsatz von Emotionen explizit zwischen Sach- und Werturteil und rekurrierte auf das Kompetenzmodell von Hans-Jürgen Pandel. Prinzipiell war ein Bewusstsein für die Perspektivität der im Geschichtsunterricht zum Einsatz kommenden Medien vorhanden. Die Junglehrkräfte nannten verschiedene mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpfte Lernziele, wobei vor allem der Förderung der Urteilskompetenz eine besondere Aufmerksamkeit zukam. Darüber hinaus zeigten alle Proband:innen der EG III im Gruppenvergleich differenzierte Überzeugungen zu den mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Herausforderungen, indem bspw. das Spannungsverhältnis zwischen Faktizität und Fiktionalität im Zusammenhang mit der Vorstellungskraft diskutiert wurde. Emotionen wurden überwiegend abwägend beurteilt und deren Vor- und Nachteile gegenübergestellt. Im Hinblick auf die Medien bewerteten die Proband:innen unterschiedliche Materialien ausgewogener als die Studierenden und verstanden bspw. Darstellungen für den Aufbau des Hintergrundwissens als notwendig.

Zugleich zeigte sich jedoch auch, dass es wie in den anderen EG durchaus eine gewisse Heterogenität gab. So stellte Sebastian Claasens infrage, dass Emotionen einen Einfluss auf die Werturteile von Lernenden nehmen würden. Wie in der EG I und II tendierten einige Junglehrkräfte wie Monika Gerbers zur Valorisierung (sozial-)konstruktivistischer Unterrichtsmethoden und einer generalisierten Abwertung von Formaten des Klassenunterrichts. Monika Gerbers und Claudia Kunter zeigten teilweise (quellen-)positivistische Überzeugungen.

[1178] Baer u.a., Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? Kompetenzaufbau und Standarderreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland, S. 42.

Ergebnis 13 – Befund 14: Überzeugungen von Junglehrkräften speisen sich größtenteils aus geschichtsdidaktischem Wissen aus der zweiten Phase der Lehrer:innenausbildung sowie unterrichtspraktischen Erfahrungen.

Dass diese konkreten Vorstellungen vom und Überzeugungen zum Untersuchungsgegenstand bei Junglehrkräften Resultat der geschichtsdidaktischen und unterrichtspraktischen Ausbildung während des Referendariats sind, wurde im Laufe der Analyse deutlich. Dies legen auch weitere empirische Studien nahe.[1179] Claudia Kunter rekurrierte auf das an ihrem Ausbildungsort gängige Kompetenzmodell Hans-Jürgen Pandels. Mehrere Proband:innen, die am gleichen Studienseminar ihre Ausbildung absolviert hatten, bezogen sich auf die „Interpretationskompetenz", die laut Selbstauskünften der Proband:innen Teil des vom Studienseminar vorgegebenen Kompetenzmodells war. Insgesamt 55 Mal rekurrierten die Proband:innen auf (konkrete) Beispiele aus ihrer Unterrichtspraxis, während nur sieben Mal auf das Studium und zwei Mal auf die eigene Schulzeit Bezug genommen wurde. Die unterrichtspraktische Erfahrung bedingte bspw. ein Bewusstsein für die mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Herausforderungen (z.B. ahistorischen Schlussfolgerungen oder fehlende Triftigkeit). Mehrere Junglehrkräfte berichteten von der Durchführung imaginativer Aufgabenstellungen und dabei auftretenden Herausforderungen. Auch im Hinblick auf notwendige Differenzierung im Geschichtsunterricht sowie potenzielle Heterogenitätsfaktoren zeigte sich, dass die Erfahrungen mit soziokulturell gemischten Gruppen zu einem gewachsenen Bewusstsein für ebendiese führten und die Überzeugungen der Proband:innen beeinflusste. So wurde bspw. die religiöse Prägung von muslimischen Schüler:innen im Zusammenhang mit Themen wie den Kreuzzügen, dem Nahostkonflikt oder der Reformation diskutiert. Im Fall Peter Siebert zeigte sich, dass seine Negativerfahrungen mit handlungsorientierten Perspektivübungen seine starke Abneigung und kritische Haltung bedingten. Dies bestätigt das Ergebnis Kanerts, dass angehende Lehrkräfte ihre in der Ausbildung erlernten Konzepte, die sich an der „Erfahrungsempirie" brechen, teilweise nicht „praxistauglich" werden lassen, sondern stattdessen „den Geschichtsunterricht am Kriterium der Praxistauglichkeit" ausrichten.[1180]

Ergebnis 13 – Befund 15: Die Überzeugungen von Junglehrkräften sind durch unterrichtsplanerische Erwägungen sowie Konzeptions- und Planungswissen beeinflusst.

Die Relevanz, die angehende Lehrkräfte unterrichtsplanerischen Erwägungen sowie dem Konzeptions- und Planungswissen beimessen[1181], zeigte sich an dem Einfluss, den dieses auf die Überzeugungen der Proband:innen zu historisch-perspektivischem Lernen nahm. Dies spiegelt sich außerdem in den unterrichtspraktischen Grundverständnissen von historisch-perspektivischem Lernen sowie dem gehäuften

[1179] Vgl. Kanert, Geschichtslehrerausbildung auf dem Prüfstand, S. 367.
[1180] Ders., Geschichtslehrerausbildung auf dem Prüfstand, S. 369.
[1181] Vgl. ebd.

Auftreten des kompetenzzielorientierten Typus‘ in der EG III wider. Vor allem der kompetenzzielorientierte Typus misst aus unterrichtsplanerischer Perspektive verschiedene Perspektivübungen vor allem an deren „Ertrag“ und machte eine „Kosten-Nutzen-Rechnung“ auf zwischen zeitlich verfügbaren Ressourcen und Lernerträgen. Der Einsatz von Emotionen wird unter Rückgriff auf das Konzeptions- und Planungswissen beurteilt. Die Vorteile von Emotionen zur Aktivierung der Lernenden im Einstieg oder die notwendige emotionale Beteiligung von Schüler:innen bei bestimmten historischen Themen wird betont. Zudem heben vor allem Junglehrkräfte die Themen- und Lernzielabhängigkeit der Methodenwahl hervor. Die lückenhafte Quellenlage im Hinblick auf einige historische Epochen und historische Gruppen, die Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung vor Herausforderungen stellt, wurde von Junglehrkräften häufiger als in der EG I und II diskutiert. Das Konzeptions- und Planungswissen geht bei Junglehrkräften teilweise mit einer Fokussierung auf die Lehrer:innenrolle und die Aufgaben der Lehrkraft einher, wie sich bspw. im Zusammenhang mit den für historisch-perspektivisches Lernen relevanten Voraussetzungen zeigte.

Ergebnis 13 – Befund 16: Wie die Studierende am Ende des Hochschulstudiums zeigen auch Junglehrkräfte aufgrund mangelnder Unterrichtserfahrung einige Unsicherheiten und teilweise weniger stark ausgeprägte Überzeugungen zu historsich-perspektivischem Lernen.

Nichtsdestoweniger zeigen auch Junglehrkräfte in ihren Überzeugungen Unsicherheiten und erklären, dass ihnen die praktische Erfahrung fehlen würde, um mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpfte Aspekte abschließend beurteilen zu können. So war sich Monika Gerbers nicht sicher, welche Vorteile spontane Kommunikationsstrategien aufweisen würden. Claudia Kunter war sich unsicher, welche Epochen sich eignen würden und Sebastian Claasen hingegen zeigte Unsicherheiten bezüglich der zu wählenden Methoden. Dass die Proband:innen im Hinblick auf unterschiedliche Facetten historisch-perspektivischen Lernens Unsicherheiten zeigten, legt die höchst individuellen Lernprozesse im Laufe der zweiten Phase der Lehrer:innenausbildung offen. Übereinstimmung zeigte sich bei der Begründung für das Fehlen von Perspektiven im eigenen Geschichtsunterricht. Vor allem Junglehrkräfte begründen ihr zögerliches Vorgehen bei der Integration extracurricularer Perspektiven in die eigene Unterrichtspraxis durch ihre Unsicherheit mit Blick auf eine sinnvolle Selektion der Inhalte, wobei sie explizit auf ihr unzureichendes vertieftes „Schulbuchwissen“ verweisen.

6.13.3.4. Erfahrene Lehrkräfte

Ergebnis 13 – Befund 17: Die erfahrenen Lehrkräfte zeigten weniger geschichtsdidaktisch fundierte Überzeugungen als Proband:innen der EG II und III. Ihre Überzeugungen waren dennoch durch die gewachsene Unterrichtserfahrung elaboriert und verhältnismäßig stark ausgeprägt.

Die Überzeugungen der Lehrkräfte mit über 10 Jahren Berufserfahrung waren seltener als jene in den EG II und III explizit geschichtsdidaktisch fundiert. Wie bereits erwähnt rekurrierten die erfahrenen Lehrkräfte ungefähr genauso häufig wie die Studierenden zu Beginn des Hochschulstudiums auf (geschichtsdidaktische) Theorien, anders als in der EG I waren diese Bezüge jedoch häufiger explizit (x=55) als implizit (x=30). Die historische Perspektivübernahme bzw. der Perspektivwechsel war vier Proband:innen der EG IV kein Begriff, wohingegen die Multiperspektivität problemlos definiert wurde. Im Hinblick auf die mit historisch-perspektivischem Lernen verknüpften Lernziele blieben die Lehrkräfte der EG IV unspezifisch und nannten kaum konkrete Kompetenzziele. Einige Lehrkräfte verwendeten Fachtermini inkorrekt (z.B. Multiperspektivität zur Bezeichnung von Pluralität). Diese Beobachtung passt du dem Ergebnis Weschenfelders, die zeigte, dass sich die „Anzahl der Dienstjahre" bei Gymnasiallehrkräften „negativ auf das normativ fachdidaktische Wissen" auswirkt.[1182]

Wenngleich geschichtsdidaktisches Wissen zur Begründung der Überzeugungen bei erfahrenen Lehrkräften eine untergeordnete Rolle spielt, bedingt die Unterrichtserfahrung elaborierte Vorstellungen und Überzeugungen zu historisch-perspektivischem Lernen. Unterschiedliche Medien werden ausgewogen bewertet und Darstellungen als wichtiges Medium zur Sicherstellung des Hintergrundwissens verstanden. Auch bei erfahrenen Lehrkräften werden aufgrund ihrer Praxiserfahrung ahistorische Schlussfolgerungen und fehlende Triftigkeit der Schüler:innen-Narrationen als Herausforderungen genannt. Wie bei Lehrkräften mit unter 5 Jahren Berufserfahrung weisen erfahrenere Lehrkräfte Unterrichtserfahrung mit kultureller Heterogenität von Lerngruppen auf und diskutieren deren Einfluss auf historisch-perspektivische Lernprozesse. Zugleich zeigte sich anhand der EG IV, dass vor allem Unterrichtserfahrungen aus der jüngeren Vergangenheit die Überzeugungen prägen. Unterschiedliche Proband:innen erklärten auf die Frage nach geeigneten Themen oder Evaluationsstrategien, dass sie die Fragen aktuell nur unzureichend beantworten könnten, da sie seit längerer Zeit nur Leistungskurse unterrichtet hätten oder bedingt durch die Corona-Pandemie das historisch-perspektivische Lernen anders als sonst evaluiert hätten.

Die umfangreiche Unterrichtserfahrung in der EG IV bedingte wohl auch die vergleichsweise starken Ausprägungen der Überzeugungen der Proband:innen. Während sich die Verteilung stark, mittelmäßig

[1182] Weschenfelder, Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften, S. 272.

und schwach ausgeprägter Überzeugungen in den EG I, II und III in den gleichen Größenordnungen bewegte, waren diese in der EG IV deutlich häufiger stark ausgeprägt (vgl. Auswertungstab. im Anhang). Zudem zeigen sich bei Lehrkräften mit über 10 Jahren Berufserfahrung häufiger als bei ihren jüngeren Kolleg:innen und Studierenden Professionsbezüge[1183] (x=63), wobei vor allem die Aufgaben der Lehrperson und die Funktion vom Geschichtsunterricht in den Blick genommen werden.

Ergebnis 13 – Befund 18: Die epistemologischen Grundlagen des Faches wie die Objektivität und Perspektivität sind fest im Überzeugungsstand von Lehrkräften mit über 10 Jahren Berufserfahrung verankert und prägen deren Vorstellungen von und Überzeugungen zu historisch-perspektivischem Lernen.

Die feste Verankerung epistemologischer Prinzipien des Faches in den Überzeugungen der erfahrenen Lehrkräfte zeigt sich an der Prävalenz eines allgemein-erkenntnistheoretischen Grundverständnisses von historisch-perspektivischem Lernen in dieser EG. Im Zusammenhang mit der Vorstellungskraft diskutierten die erfahrenen Lehrkräfte das Spannungsverhältnis zwischen Faktizität und Fiktionalität. Die Proband:innen der EG IV waren sich einig, dass historische „Wahrheit" ein unerreichbares Ziel wäre, wenngleich Gabriel Talla die Auffassung zeigte, Lernende könnten die Emotionen historischer Akteur:innen „nachspüren". Demgegenüber betonten sie die Notwendigkeit der Dekonstruktion von Medien. Insbesondere in der EG IV äußerten sich die Proband:innen kritisch zum Einfluss der Emotionen auf historisch-perspektivische Lernprozesse, räumten diesen bestenfalls im Einstieg einen Platz ein und betonten die Notwendigkeit einer emotionsfreien Urteilsbildung seitens der Lernenden.

Ergebnis 13 – Befund 19: Die Überzeugungen von Lehrkräften mit über 10 Jahren Berufserfahrung zu historisch-perspektivischem Lernen sind teilweise durch ihre Ausbildung in den 1990er Jahren geprägt. Zugleich zeigt sich (wie bei Studierenden im Hochschulstudium und weniger erfahrenen Kolleg:innen) eine Heterogenität in den Überzeugungen, die unter anderem durch unterschiedliche Lehrer:innentypen und Wertvorstellungen bedingt zu sein scheint.

Mehrere Befunde zu den *Beliefs* der erfahrenen Lehrkräfte lassen sich durch deren Ausbildung in den 1990er bzw. frühen 2000er Jahren erklären. So könnte der fehlende Rekurs in der EG IV auf spezifische Kompetenzen dadurch bedingt sein, dass diese ihre Ausbildung vor der Klieme-Expertise und somit vor der „konstruktivistischen Wende" im deutschen Bildungswesen durchliefen. Eine Lehrkraft der EG IV distanzierte sich trotz ihrer Tätigkeit in der Lehrer:innenausbildung durch ihre Äußerungen von der Kompetenzzielorientierung, was darauf hindeutet, dass diese von deren Relevanz nicht überzeugt war. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass die mit der Kompetenzorientierung einhergehenden, nach der Jahrtausendwende aufflammenden geschichtsdidaktischen Diskussionen um die Rolle von Emotionen

[1183] Die Professionsbezüge waren untergliedert in „Aufgaben der Lehrperson", „Funktionen von Geschichtsunterricht bzw. Schule" sowie „kontextbezogene Überzeugungen". Letztere waren nach Valenzen untergliedert.

und Identifikation und der damit einhergehenden Neubewertung keine Rolle in der Ausbildung der Lehrkräfte der EG IV spielten. Mehrere Proband:innen der EG IV reflektierten im Zusammenhang mit den Fragen nach der Relevanz von Identifikationsprozessen, der historischen Identität von Lernenden oder der Rolle von Emotionen ihre Erfahrungen aus ihrer (schulpraktischen) Ausbildung, in der eine kritische Haltung gegenüber emotionalen Lern- oder Identifikationsprozessen dominierte. So könnte auch die Valorisierung epistemologischer Grundlagen darauf zurückgeführt werden, dass das Hochschulstudium der erfahrenen Lehrkräfte primär von geschichtswissenschaftlichen Studieninhalten geprägt war. Denn wie in Kapitel 2.2. dargelegt, wurden die fachdidaktischen Studieninhalte erst nach der Jahrtausendwende in den Education-Studiengängen im Zuge der Bachelor-Master-Reform erhöht. Potenzielle „Veränderungen fachdidaktischer Studienanteile" zog auch Weschenfelder in Betracht, um zu erklären, warum Lehrkräfte mit mehr Berufserfahrung häufig weniger „normativ fachdidaktisches Wissen" aufwiesen.[1184]

Die Analyse hat jedoch auch gezeigt, dass auch innerhalb der EG IV in dieser Hinsicht erhebliche Unterschiede in den Überzeugungen der Proband:innen festzustellen waren. Insbesondere Adriane Siffers zeigte die am wenigsten elaborierten, teilweise widersprüchlichen und konfusen Vorstellungen vom und Überzeugungen zum Untersuchungsgegenstand. Sie nahm mehrere Male allgemeine, fachunspezifische Teilaspekte wie die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung in den Blick oder sprach im Hinblick auf die Herausforderungen über den Einfluss der Jahreszeiten auf das Lernen der Schüler:innen ohne Bezüge zum Untersuchungsgegenstand herzustellen. Die „traditionale" Prägung ihrer *Beliefs* (Übertragen und Rezeption von Wissen) wurde deutlich, als sie die Auseinandersetzung mit „historischen Ereignissen" ins Zentrum des Geschichtsunterrichts rückte. Zudem zeigte Siffers wiederholte Male transmissive, geschichtsdidaktische Überzeugungen. Siffers gab an, selten Unterrichtsstunden zu planen, in denen der Hauptfokus auf dem Perspektivenverstehen liegt. Dass vor allem in der EG IV transmissive geschichtsdidaktische Überzeugungen ausdrücklich hervorgehoben wurden, passt zu dem Ergebnis von Nitsche, dass mit steigender Berufserfahrung (in Jahren) die Zustimmung zu transmissiven Aussagen zunimmt.[1185] Demgegenüber zeigten vor allem schüler:innenorientierte Lehrkräfte wie Bettina Caspar, die angab sich durch die bilinguale Zusatzausbildung vermehrt mit dem Perspektivenlernen auseinandergesetzt zu haben, differenzierte Vorstellungen von historisch-perspektivischem Lernen. Auch Gabriel Talla räumte den Emotionen von Lernenden bspw. bei der Werturteilsbildung oder kreativ-fiktionalen Lernprozessen einen größeren Raum ein.

[1184] Weschenfelder, Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften, S. 272.
[1185] Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 282.

6.13.4. Resümee

Alles in allem hat die Analyse gezeigt, dass sowohl bei angehenden als auch ausgebildeten Lehrkräften fachspezifische, geschichtsdidaktische und -theoretische sowie fachunspezifische, allgemeindidaktische und kontextbezogene *Beliefs* im Hinblick auf historisch-perspektivisches Lernen untrennbar miteinander verwoben sind. Die Frage nach der Rolle der Emotionen wird unter Berücksichtigung des fachlichen Prinzips der Objektivität erwogen. Die Frage nach geeigneten Epochen oder fehlenden Perspektiven wird mit dem Rekurs auf die lückenhafte Quellenlage beantwortet. Dabei hat der Vergleich der EG gezeigt, dass die *Beliefs* im Hinblick auf historisch-perspektivisches von Geschichtslehrpersonen im Verlauf des Professionalisierungsprozesses einem Wandel unterliegen. Ein zentrales Analyseergebnis ist, dass das Fachstudium dazu beitragen *kann*, dass epistemologische Prinzipien wie die Perspektivität und Objektivität in den Überzeugungsstand angehender Lehrkräfte übernommen werden. Diese sind von grundlegender Relevanz für differenzierte Überzeugungen zu historisch-perspektivischem Lernen. So äußerten sich die Studierenden zu Beginn des Hochschulstudiums weniger fachspezifisch fundiert zu geeigneten Materialien und/ oder Lernzielen. Auch, dass vor allem bei einigen Studierenden keine Zuordnung zu einem Lehrer:innentypus möglich war, zeigt, dass sich deren *Beliefs* zu historisch-perspektivischem Lernen im Laufe des Hochschulstudiums und des Referendariats konkretisieren und sich vor allem auch das *Belief*-System ausdifferenziert.

Das Resultat dieses Entwicklungsprozesses zeigt sich anhand der unterschiedlichen Typen. In den *Belief*-Systemen der jeweiligen Typen sind, wie von Nitsche festgestellt[1186], die geschichtstheoretischen und -didaktischen *Beliefs* unterschiedlich stark gewichtet, was zu individuellen Merkmalskombinationen und Präferenzen mit Blick auf historisch-perspektivisches Lernen führt. Schüler:innenorientierte Lehrpersonen priorisieren (individuell-)konstruktivistische Überzeugungen zum Lernen, was sich bspw. in einer größeren Offenheit gegenüber kreativ-fiktionalen Schreibaufgaben zeigt. Fachorientierte Lehrpersonen lehnen diese angesichts der Priorität, die geschichtstheoretischen Überzeugungen in ihrem *Belief*-System zukommt, tendenziell ab. Diese Befunde legen die Annahme nahe, dass die jeweiligen Typen, wie die von Cunningham beobachteten Lehrkräfte[1187], je nach Grundverständnis und Typus historisch-perspektivisches Lernen unterschiedlich umsetzen und verschiedene Arten von Perspektivübungen in ihrem Geschichtsunterricht anwenden.

Zugleich zeigt die Zusammenschau, dass diese Entwicklungen von *Beliefs* höchst individuell verlaufen. Die individuellen Prozesse sind einerseits durch unterschiedliche Erfahrungen und Lernangebote bedingt. Die Überzeugungen der Proband:innen der vorliegenden Studie speisten sich zu unterschiedlichen, jedoch durchweg hohen Anteilen durch die Erfahrungen aus dem eigenen Geschichtsunterricht,

[1186] Ders., Beliefs von Geschichtslehrpersonen, S. 287.
[1187] Vgl. Cunningham, An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students.

durch das im Rahmen des Hochschulstudiums und des Referendariats angeeignete Geschichts- und fachdidaktische Wissen, durch die unterrichtspraktische Erfahrung sowie durch individuelle, außercurriculare Erfahrungen. Es wurde jedoch auch deutlich, dass die individuelle Wahrnehmung von Lernangeboten sowie die eigene (außerschulische) Weiterbildung wichtige Einflussfaktoren für differenzierte *Beliefs* darstellen.[1188] So hatten bereits alle Studierende zu Beginn des Hochschulstudiums die an der Mainzer Universität vorgesehene Grundlagenveranstaltung zu Theorien und Methoden, in der auch das Prinzip der Perspektivität und der Konstruktcharakter von Geschichte diskutiert werden, besucht. Nicht alle Proband:innen der EG I rekurrierten jedoch auf diese Lehrveranstaltung und/ oder hatten entsprechende geschichtstheoretische *Beliefs* entwickelt.

Einig waren sich alle angehenden und ausgebildeten Lehrkräfte der vier EG (trotz unterschiedlicher Grundverständnisse), dass historisch-perspektivisches Lernen als Schlüsselaufgabe des Faches zu verstehen sei. Zugleich zeigten sich jedoch kaum kohärente *Belief*-Systeme, sondern die *Beliefs* angehender und ausgebildeter Lehrkräfte basierten in allen Fällen auf einer heterogenen Zusammenstellung unterschiedlicher Theorieelemente, die überwiegend keinen Bezug zu geschichtsdidaktischen Theorie- oder Handlungsmodellen aufwiesen.

[1188] Vgl. Bernhard/Kühberger, Erforschung der Einstellungen von Geschichtslehrpersonen zu fachspezifischer Kompetenzorientierung., S. 155.

7 Diskussion und Ausblick

Bevor ausgehend von den Forschungsergebnissen vier Vorschläge für die Theorie der Geschichtsdidaktik und der Lehrer:innenbildung formuliert werden, sollen die durch das Forschungsdesign bedingten Limitationen der vorliegenden Studie zusammenfassend in Erinnerung gerufen werden. Zwar tragen die Ergebnisse ein weiteres Puzzleteil dazu bei, Einblicke in die *Belief*-Systeme zu historisch-perspektivischem Lernen und deren Entwicklung zu erlangen. Das qualitative Design bedingt jedoch, dass die herausgearbeiteten Überzeugungen der Proband:innen nicht generalisierbar sind. So handelte es sich um kein repräsentatives Sample, sodass unklar ist, inwiefern die hier festgestellten *Beliefs* für die Grundgesamtheit der Geschichtslehrkräfte in Deutschland gelten können. Dies wäre nur im Rahmen einer größeren und diverser angelegten Stichprobe und eines quantitativen Designs beantwortbar, für welches in den vergangenen Jahren einige Forschungsinstrumente entwickelt wurden.[1189] In diesem Fall wäre auch der Einfluss der Rolle der Forscherin und deren starke Lenkungswirkung mit Blick auf die Datenerhebung und -interpretation reduziert. Zwar wurden entsprechende Vorkehrungen getroffen, um die Gütekriterien empirischer Forschung sicherzustellen und die Kontextfaktoren stabil zu halten, eine vollständige Eliminierung ist jedoch unmöglich. Insofern könnten die Ergebnisse der Studie durchgeführt von einer Person, die sich selbst bspw. an einem anderen Punkt im Professionalisierungsprozess befunden hätte, anders ausfallen können. Auch analog durchgeführte Interviews, andere Interviewformate/ Erhebungsmethoden oder Stimuli hätten zu anderen Teilergebnissen führen können. Diese Kontextabhängigkeit der Ergebnisse ist stets zu berücksichtigen. Außerdem handelte es sich um eine Gruppenvergleichsstudie, d.h. Aussagen über etwaige Entwicklungen von *Beliefs* im Verlauf des Professionalisierungsprozesses und damit verknüpfte Erklärungsansätze über den Einfluss von externalen Faktoren können nur die Form von Hypothesen annehmen, Aussagen über Kausalitäten sind nur begrenzt möglich. Derartige Veränderungen wären nur im Rahmen einer Längsschnittstudie beantwortbar. In diesem Zusammenhang wäre es auch von Interesse, das fachdidaktische Wissen und Fachwissen der angehenden und ausgebildeten Lehrkräfte systematisch zu erfassen, um die Überzeugungen vor diesem Hintergrund einordnen zu können. Da aus den Daten nicht hervorgeht, wie das tatsächliche Unterrichtshandeln der Lehrkräfte aussieht und Befunde von Bartelds et al., Cunninghams und Yılmaz'/Kocas[1190] auf Inkonsistenzen zwischen Überzeugungen und Unterrichtshandeln hindeuten, wären Studien wünschenswert, die diesen Aspekt der professionellen Kompetenz beleuchten. So stellte Cunningham durch Unterrichtsbeobachtungen fest, dass konzeptuelle Unterschiede von *Historical Empathy* unterschiedliche Medien-

[1189] Vgl. Nitsche, Beliefs von Geschichtslehrpersonen.
[1190] Vgl. Bartelds u.a., Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education; Cunningham, An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students; Yilmaz/Koca, A Qualitative Study on Historical Empathy: Examination of History Teachers' Perceptions, Perspectives and Experiences.

und Methodenentscheidungen bei den beobachteten Lehrkräften bedingten.[1191] Zugleich deuten Studien darauf hin, dass Überzeugungen nicht zwingenderweise praxistauglich werden und das Unterrichtshandeln bestimmen.[1192] Insbesondere im Hinblick auf die in dieser Studie festgestellten Inkonsistenzen in den *Belief*-Sytemen wäre es spannend zu erforschen, welche davon letztendlich handlungsleitend werden. Ein lohnendes Forschungsvorhaben wäre es daher, die Unterrichtspraxis zu untersuchen, um so (Typen-spezifische) Unterschiede und Entwicklungen herauszuarbeiten. Darüber hinaus wäre es interessant, herauszufinden, welchen Einfluss das Typen-spezifische Lehrer:innenhandeln ggf. auf das historisch-perspektivische Lernen der Schüler:innen hat.

Die angeführten Limitationen der Studie dienen nicht dazu, den Wert des gewählten Vorgehens infragezustellen, sondern sind notwendiger Bestandtteil, um die Güte der vorliegenden, qualitativen Studie insgesamt zu erhöhen. Die Vielzahl der Teilergebnissen macht deutlich, dass das gewählte qualitative Forschungsdesign sich ausgezeichnet eignete, um vertiefte Einblicke in die *Belief*-Systeme angehender und ausgebildeter Lehrkräfte zu gewinnen. Aus ihnen lassen sich abschließend vier Vorschläge für die Theorie der Geschichtsdidaktik und der Lehrer:innenbildung ableiten.

7.1. Vorschlag 1

Eine systematische, geschichtsdidaktisch-theoretische Profilierung von Lernprozessen mit und über historische Perspektiven ist anzustreben.

Die Analyse zeigte, dass angehende und ausgebildete Lehrkräfte im Laufe des Professionalisierungsprozesses durchaus Vorstellungen und Überzeugungen zu historisch-perspektivischem Lernen aufbauen. Diese sind jedoch überwiegend unsystematisch, lückenhaft und heterogen. Dieser Befund kann in Teilen darauf zurückgeführt werden, dass sich die Lerninhalte an Hochschulen und Studienseminaren ebenso wie die geschichtsdidaktischen Diskurse zum Lernen mit historischen Perspektiven auf das Prinzip der Multiperspektivität fokussieren. Demgegenüber kommt historisch-perspektivischem Lernen als „Querschnittsaufgabe“ des Faches kein spezifischer Platz in der Lehrer:innenbildung zu.

Daraus ergibt sich die Forderung, dass eine systematische, geschichtsdidaktisch-theoretische Profilierung von Lernprozessen mit und über historische Perspektiven notwendig ist. Multiperspektivität muss eng mit den damit einhergehenden Lernprozessen verknüpft werden. Mehrere überzeugende Ansätze

[1191] Cunningham, An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students, S. 686.

[1192] Spezifisch zur Perspektivität vgl. Kanert, Geschichtslehrerausbildung auf dem Prüfstand, S. 367 Darüber hinaus Waldis u.a., Assessing pre-service history teachers' pedagogical content knowledge with a video survey using open-ended writing assignments and standardized rating items; Litten, Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht?; Voet/Wever, History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context; Kanert, Geschichtslehrerausbildung auf dem Prüfstand; Henke-Bockschatz/Mehr, Von den Möglichkeiten historischen Verstehens im Unterricht als sozialer Praxis; Klein, Teaching History in the Netherlands.

und unterrichtspraktische Vorschläge liegen bereits vor, wie das Lernen mit und über historische Perspektiven geschichtsdidaktisch fundiert in den Geschichtsunterricht integriert werden kann (z.B. von Brigitte Dehne oder Noa Mkayton).[1193] Versatzstücke davon (z.B. das historische Kontextwissen) fanden sich in den Überzeugungen der Proband:innen wieder. Grundlegende Voraussetzungen wie, dass Schüler:innen ihre eigene Perspektive reflektieren müssen, bevor sie jene historischer Akteur:innen analysieren, um so eine Vermischung der Zeitebenen zu vermeiden[1194], wurde jedoch nur vereinzelt aufgegriffen. Statt Lernenden den historisch-perspektivischen Lern*prozess* bewusst zu machen, wurden (Meta-)Reflexionen dieser Art tendenziell abgelehnt, was kein Alleinstellungsmerkmal der in dieser Studie befragten Lehrkräfte ist.[1195]

Diese Ansätze könnten im Rahmen einer „historischen Perspektivenkompetenz" zusammengefasst und in Lernzielen wie der Einsicht in den Konstruktcharakter der Geschichte oder der Einsicht in die eigene Standortgebundenheit operationalisiert werden. Eine derartige Aufwertung von mit Perspektiven verknüpften Lernprozessen in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wie Geschichte wäre auch angesichts globaler Entwicklungen von Relevanz. Nicht ohne Grund ist im „Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung"[1196] die „Stärkung der Kompetenz des Perspektivenwechsels"[1197] vorgesehen. Diese geschichtsdidaktisch-theoretische Profilierung von mit historischen Perspektiven verknüpften Lernprozessen stellt die Grundlage für die Entwicklung von Lehrkonzepten sowie entsprechender unterrichtspraktischer Lehr-Lern-Materialien, Schritt-für-Schritt-Anleitungen an konkreten konzeptualisierten Beispielen sowie weitere Unterstützungsmaterialien dar.

7.2. Vorschlag 2

Eine verstärkte Integration reflexiver Elemente im Rahmen des *professional developments* ist anzustreben.

Die Forderung nach der Operationalisierung einer (historischen) Perspektivenkompetenz, in der die systematische Reflexion der eigenen Perspektive einen zentralen Platz einnimmt, lässt sich ebenfalls auf die Lehrer:innenbildung übertragen. Auch dort wäre die Stärkung von Elementen der (Selbst-)Reflexion

[1193] Vgl. Kapitel 2.1. Darüber hinaus vgl. Brigitte Dehnes Überlegungen zur Verknüpfung von kognitiver Perspektivübernahme und historischem Denken. Mkayton, "…the great danger is tears…", 35f; Gehlbach, Making Social Studies Social, S. 316; Bergmann, Wir und die anderen - Lernen an und aus Geschichte, 197f.
[1194] van Norden, Perspektivität, S. 106; Dehne, "Mit eigenen Augen sehen" oder "Mit den Augen des anderen sehen"?, S. 133; VanSledright, From empathetic regard to self-understanding, 65f.
[1195] Bernhard, Geschichte für das Leben lernen, S. 110; Kanert, Geschichtslehrerausbildung auf dem Prüfstand, 276, 367.
[1196] Schreiber/Siege, Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.
[1197] Ebd., S. 39.

auch über den ersten und zweiten Ausbildungsabschnitt hinaus von zentraler Relevanz. Wie in den Interviews deutlich wurde, hinterfragten vor allem erfahrene Lehrkräfte nur in wenigen Fällen ihr eigenes Unterrichtshandeln, ihre Wertvorstellungen und ihre Überzeugungen kritisch. Stattdessen verfestigten sich die Überzeugungen in der EG IV im Vergleich zu den EG I, II und III, was sich an deren starken Ausprägung zeigte. Die Integration der Reflexionskompetenz in gängige Modelle der professionellen Kompetenz von Lehrkräften wurde vorgenommen.[1198] Dennoch braucht es weiterhin, wie Waldis et al. fordern, „gemeinsame, zwischen den einzelnen Institutionen sowie der Gesellschaft anschlussfähige Konzepte und Kategorien (selbst-)reflexiven und kritisch-reflektierten historischen Denkens und Kommunizierens“[1199]. Dass bereits durch das Interview bei einigen Proband:innen Reflexionsprozesse angestoßen wurden, zeigte sich anhand mehrerer Äußerungen. Auf die Frage, ob sie ihren Schüler:innen bewusst machen würde, wie das Lernen mit historischen Perspektiven gut funktionieren würde, antwortete Bettina Caspar:

> „Nicht so oft wie ich müsste wahrscheinlich. Also, dass dieses Thema Anachronismus bspw. oder die Schwierigkeit, sich in eine fremde Welt hineinzuversetzen und was für Gefahren das birgt, das wird immer mal wieder thematisiert. Aber ich glaube nicht in der Deutlichkeit, die es nötig hätte. Deswegen ist es gut, dass wir jetzt gerade drüber sprechen. [lacht]“ (BC, IV/1, 46.37)

(Selbst-)Reflexion reicht laut Reusser und Pauli vor allem bei erfahrenen Lehrkräften jedoch nicht aus. So zeigen die vorliegenden Studienergebnisse deutlich, dass es vor allem für ausgebildete Lehrkräfte adäquater Fortbildungsmaßnahmen bedarf. Weschenfelder hat nachgewiesen, dass der Besuch von Fortbildungsveranstaltungen einen positiven Effekt auf das „normativ fachdidaktische Wissen“ von erfahrenen Lehrkräften nehmen kann.[1200] Reusser und Pauli haben hierfür verschiedene Voraussetzungen formuliert (z.B. das Ansetzen an „berufsbiographisch geprägten Erfahrungen der Lehrkräfte“), damit Fortbildungsmaßnahmen sich in einer Veränderung des Lehrer:innenhandelns niederschlagen.[1201]

7.3. Vorschlag 3

Eine größere Heterogenität der im Geschichtsunterricht angebotenen Perspektiven historischer Akteur:innen wäre sinnvoll und stellt angesichts sich diversifizierender Gesellschaften eine Notwendigkeit dar.

1980 hielt Schörken fest, dass wir „es uns nicht mehr leisten“ könnten, „ganze Erdteile und riesige Bevölkerungsgruppen außerhalb unseres historischen Bewusstseins zu halten als das Außenstehende und

[1198] Heuer u.a., GeDiKo - Professionstheoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenzen.
[1199] Ebd., S. 101.
[1200] Weschenfelder, Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften, S. 272.
[1201] Reusser/Pauli, Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, 645f, 655.

Nichtzugehörige“.[1202] Er monierte, dass „Lehrpläne und Lehrbücher […] von der Geschichte der eigenen Nation und eines begrenzten Kreises von Nachbarvölkern und Nationen bestimmt“ wären.[1203] „Andere Völker und Kulturen“ würden „immer nur dann am Horizont des Geschichtsunterrichts“ auftauchen, wenn „die eigene Nation unmittelbar mit ihnen zu tun hat“.[1204] Angesichts des „Zusammenwachsens der Welt“ müssten sich Didaktiker:innen die Frage stellen, inwiefern überwiegend eurozentrische und/oder nationale Unterrichtsgegenstände zu der notwendigen „Weltorientierung“ von Geschichtslernenden beitragen könnten.[1205] Die Auffassungen Schörkens haben für die Lebenswelten von Schüler:innen und Lehrer:innen im Jahr 2024, die sich weiterhin „durch eine komplexe lokal-globale Durchdringung und Verflechtung“ auszeichnen[1206], nicht an Aktualität verloren. Daher werden sie weiterhin von Fachdidaktiker:innen geteilt.[1207] Auch die Mehrzahl der Proband:innen pflichtete Schörkens Forderung nach der Diversifizierung von historischen Perspektiven bei. Insbesondere schüler:innenorientierte Typen waren sich im Sinne von Christoph Kühbergers „Konzept eines inklusiven historischen Wissens […] der Machtstrukturen im Wissenskanon“ bewusst.[1208]

Zugleich ergab die Analyse, dass bei den angehenden und ausgebildeten Geschichtslehrkräften (trotz des Bewusstseins für die Notwendigkeit einer Perspektivendiversifizierung) nur teilweise eine Sensibilität für die eigene „Selektivität, Perspektivität und Partikularität“ vorhanden ist.[1209] Stattdessen sind die Lehrpersonen davon überzeugt, dass sie die Interessen ihrer Lernenden antizipieren können. Eine Diversifizierung der Perspektiven im eigenen Geschichtsunterricht wird unter Verweis auf Lehrplanvorgaben oder zeitliche Limitationen abgelehnt. Vielmehr legt die Auswertung der Themenbeispiele im Kapitel 6.11. die eurozentrisch, ereignis- und gesellschaftsgeschichtlich fokussierte Perspektive der Proband:innen offen. In Kapitel 6.6. wurde gezeigt, dass angehende und ausgebildete Geschichtslehrkräfte zwar Vorstellungen von hybriden, historischen Identitäten der Lernenden aufweisen, ihnen dies jedoch kaum bewusst ist und die Staatsbürgerschaft bzw. Nationalität und die geographische Herkunft zentrale Identitätsfacetten für sie darstellen. Dachten Proband:innen explizit über das Herausbilden historischer Identitäten nach, waren Letztere vor allem geographisch-national (Deutschland, Europa) charakterisiert.

Daher sind die Bundesländer gefordert, entsprechende Lehrplananpassungen bzw. -überarbeitungen vorzunehmen. Die Lehrplananalyse in Kapitel 4 ließ Zweifel daran aufkommen, dass die im Jahr 2021 in

---

[1202] Schörken, Geschichtsunterricht in der kleiner werdenden Welt, S. 317.
[1203] Ebd., S. 319.
[1204] Ebd.
[1205] Ebd., S. 320.
[1206] Bernhard u.a., Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer für die obligatorische Verankerung globalgeschichtlicher Perspektiven in den Geschichtscurricula, S. 19.
[1207] Ebd.
[1208] Kühberger, Was kann vom Geschichtsunterricht in einer Demokratie erwartet werden?, S. 95.
[1209] Ebd.

Rheinland-Pfalz gültigen curricularen Vorgaben für alle Jahrgangsstufen an den Gymnasien im Fach Geschichte etwa den Forderungen Schörkens gerecht werden. Dabei sollte auch im Sinne eines „Humanizing Historys“[1210] die Reintegration und Rehabilitation des historischen Individuums abgesehen von großen Persönlichkeiten wie Otto von Bismarck erfolgen. In der Geschichtsdidaktik wurden Vorschläge gemacht, wie ein global- und auch regionalgeschichtlich ausgerichteter Lehrplan aussehen könnte[1211] bzw. wie globalgeschichtliche Perspektiven in die Geschichtslehrer:innenausbildung integriert werden könnten[1212]. Im neuen rheinland-pfälzischen Lehrplan für die Sekundarstufe II wurden hier bereits wichtige Schritte gegangen, was mit Blick auf den 2021 neuaufgelegten Lehrplan für die Sekundarstufe I nicht behauptet werden kann.

7.4. Vorschlag 4

Eine geschichtsdidaktisch-theoretische Klärung dahingehend, welche Rolle Emotionen und Identifikationsprozesse in historisch-perspektivischen Lernprozessen spielen, ist notwendig.

Die stärkere geschichtsdidaktische Profilierung und Valorisierung von mit historischen Perspektiven verknüpften Lernprozessen muss mit der theoretischen Klärung und Diskussion um die Rolle von Emotionen und Identifikationsprozessen verbunden sein. Wie im Ergebnisteil dargestellt, sind die Überzeugungen angehender und ausgebildeter Geschichtslehrkräfte in dieser Hinsicht heterogen, teilweise widersprüchlich oder emotional besetzt. Der im Theoriemodell von Endacott und Brooks als relevant erachteten Modellfacette „Empathie“ kommt in den Überzeugungen deutscher angehender und ausgebildeter Lehrkräfte im Zusammenhang mit historisch-perspektivischem Lernen eine geringe Relevanz zu und fachspezifische Emotionen werden tendenziell kritisch bewertet. Für einige Proband:innen erschöpfte sich die Frage nach den im Geschichtsunterricht relevanten Emotionen in dem Rekurs auf die Motivation oder das (Des-)Interesse der Lernenden. Dass Geschichtsunterricht nicht „nur in seiner Fachlichkeit“ aufgeht, sondern als „soziale Situation […] kommunikationstheoretische[r], soziologische[r] und erziehungswissenschaftliche[r] Konsultationen“ bedarf, soll nicht infrage gestellt werden.[1213] Kritisch erscheint es jedoch, wenn Emotionen nicht auch in ihrer Fachspezifik reflektiert werden. Wie sich im Verlauf der Analyse zeigte, provozieren Lehrkräfte durchaus durch den Einsatz emotionalisierender Materialien oder handlungsorientierter Settings gezielt emotionale Reaktionen auf Seiten der Schüler:innen. Diese werden mutmaßlich im weiteren Verlauf dann jedoch nicht mehr aufgegriffen oder reflektiert. Hier ist es Aufgabe der Geschichtsdidaktik, Emotionen aus geschichtsdidaktischer Perspektive in ihrer

[1210] Gehlbach, Making Social Studies Social, S. 316.
[1211] Bernhard u.a., Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer für die obligatorische Verankerung globalgeschichtlicher Perspektiven in den Geschichtscurricula.
[1212]. Röder/Storre, Globalgeschichte in der Lehrkraftsausbildung?
[1213] Zülsdorf-Kersting, Geschichtsunterricht als soziales System, S. 45.

klaren Fachspezifität zu modellieren. Erst darauf aufbauend können sinnvolle „affektive Lernziele“ für den Geschichtsunterricht formuliert werden. Einige Vorschläge wurden bereits gemacht. So wird im geschichtsdidaktischen Diskurs bspw. die systematische Reflexion von Emotionen als Reaktion auf den „eigen-sinnig[en], produktiv[en]“[1214] Umgang von Lernenden mit Emotionen empfohlen.[1215] Bodo von Borries hat 2014 Anknüpfungspunkte zur Erweiterung des FUER-Kompetenzmodells um die emotionale Dimension aufgezeit.[1216] Mkayton hat ein „Set von Grundfragen“ vorgeschlagen, durch das Lernende sich bei der Auseinandersetzung mit dem Holocaust die eigene (und fremde) Emotionalität erschließen können.[1217] Gleiches gilt für potenzielle Identifikationsprozesse im Geschichtsunterricht. Hier braucht die Geschichtsdidaktik differenzierte und vor allem fachspezifische Definitionen.

[1214] Brauer/Lücke, Emotionen, Geschichte und historisches Lernen, S. 22.
[1215] Bracke/Flaving, Emotionen im Geschichtsunterricht, S. 150; Brauer, Empathie und historische Alteritätserfahrungen, S. 86; Mkayton, "…the great danger is tears…", S. 36.
[1216] Vgl. Borries, Zwischen „Genuss“ und „Ekel“, S. 231–239.
[1217] Mkayton, "…the great danger is tears…", S. 36.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell des Fremdverstehens nach Andreas Körber (2012) erweitert durch Marie Hohmann, Heidrun Ochs und Meike Hensel-Grobe (2018) 14
Abbildung 2: Heidelberger Geschichtslehrerkompetenzmodell (HeiGeKo), 2017 57
Abbildung 3: Zuordnung der Fälle zu den Grundverständnissen von historisch-perspektivischem Lernen 136
Abbildung 4: Anzahl der Proband:innen, die das jeweilige „Ziel“ in Interview 1 nannten (n=24) 236
Abbildung 5: Anzahl Proband:innen, die das jeweilige „Ziel“ in Interview 2 nannten (n=24) 237
Abbildung 6: Anzahl der Proband:innen, die die jeweilige Epoche als weniger gut geeignet für historisch-perspektivisches Lernen beurteilten (n=18) 301
Abbildung 7: Anzahl der Proband:innen, die die jeweilige Epoche als gut geeignet für historisch-perspektivisches Lernen beurteilten (n=24) 302
Abbildung 8: Wortwolke der am häufigsten genannten, thematischen Begriffe 330
Abbildung 9: Zuordnung der Fälle zu den verschiedenen Typen 359

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über Studienteilnehmer:innen 113
Tabelle 2: Fälle sortiert in Gruppen nach Ausdeutungen von „Multiperspektivität“ 139
Tabelle 3: Nennungen von „Historischer Perspektivübernahme“ und „Multiperspektivität“ nach EG 144
Tabelle 4: Absolute Zahl der Nennungen von „Voraussetzungen“ in Interview 1 147
Tabelle 5: Anzahl der Nennungen der jeweiligen Herausforderungen sortiert nach EG 164
Tabelle 6: Wertungen nach EG und Interviews aufgegliedert 204
Tabelle 7: Bezugnahmen der Proband:innen auf die jeweiligen Identitätsfacetten 209
Tabelle 8: In Interview 1 als auch Interview 2 angeführte „Ziele“ der jeweiligen Proband:innen 254
Tabelle 9: Anzahl der Nennungen des jeweiligen Lernziels aufgeschlüsselt nach EG (Interview 1) 256
Tabelle 10: Anzahl der Nennungen des jeweiligen Lernziels aufgeschlüsselt nach EG (Interview 2) 256
Tabelle 11: Fach(un)spezifische Verwendung des „Kompetenz“-Begriffs aufgeschlüsselt nach EG 259
Tabelle 12: Konstruktivistische, sozialkonstruktivistische, individuell-konstruktivistische und transmissive Überzeugungen sortiert nach EG und Erhebungstermin 275
Tabelle 13: Bewertung der UE sortiert nach EG 302
Tabelle 14: Absolute Anzahl der thematischen Beispiele nach Epochen, übergeordneten Themen und EG 325

Literatur

Alavi, Bettina: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen, Univ. Diss., Frankfurt/M. 1998 (Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität Band 9).

Alavi, Bettina/Bodo von Borries: Geschichte, in: Hans H. Reich (Hg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch, Opladen 2000 (Reihe Schule und Gesellschaft 20), S. 55–91.

Alsene, Melanie: Exploring Historical Empathy in Secondary Education, Thesis, 2017.

Altmann, Tobias, Empathie, in: Dorsch Lexikon der Psychologie, 2021. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/empathie#search=96c749a113512e1cc004f31bf2d26865&offset=0> [Stand: 21.02.2022].

Alvarez, Patricia: Students play the notables. Testing a simulation exercise, in: The History Teacher 41, 2008, S. 179–197.

Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015 (Wochenschau Wissenschaft).

Angvik, Magne/Borries, Bodo von (Hg.): Youth and history. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents, Hamburg 1997 (Edition Körber-Stiftung).

Anselm, Sabine: Kompetenzentwicklung in der Deutschlehrerbildung. Modellierung und Diskussion eines fachdidaktischen Analyseverfahrens zur empiriegestützten Wirkungsforschung, Teilw. zugl.: München, Univ. Habil.-Schr., 2010, Frankfurt am Main 2011.

Ashby, Rosalyn/Peter Lee: Children's concepts of empathy and understanding in historiy, in: The history curriculum for teachers, 1987, S. 62–88.

Assmann, Aleida/Juliane Brauer: Bilder, Gefühle, Erwartungen. Über die emotionale Dimension von Gedenkstätten und den Umgang von Jugendlichen mit dem Holocaust, in: Ute Frevert/Anne Schmidt (Hg.): Geschichte, Emotionen und visuelle Medien, Göttingen 2011 (Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für Historische Sozialwissenschaft 1), S. 72–103.

Baer, Matthias/Günter Dörr/Urban Fraefel/Miriam Kocher/Oliver Küster/Susanna Larcher/Peter Müller/Waltraud Sempert/Corinne Wyss: Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? Kompetenzaufbau und Standarderreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland, in: Unterrichtswissenschaft 35, 2007, S. 15–47.

Baring, Frank: Empathie, in: Ulrich Mayer (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006, S. 45.

Baring, Frank: Empathie und historisches Lernen. Eine Untersuchung zur theoretischen Begründung und Ausformung in Schulgeschichtsbüchern, Zugl.: Frankfurt (Main), Univ. Diss., 2011, Frankfurt am Main 2011 (Europäische Hochschulschriften Reihe 3, Geschichte und ihre Hilfswissenschaften Band 1089).

Barricelli, Michele/Michael Sauer: Empirische Lehr-Lern-Forschung, in: Georg Weißeno/Carla Schelle (Hg.): Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven, Wiesbaden 2015, S. 185–200.

Barsch, Sebastian: Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der geschichtsdidaktischen Forschung, in: Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung, Schwalbach/Ts. 2016 (Wochenschau Geschichte Band 5), S. 206–228.

Barsch, Sebastian: Professionell Geschichte unterrichten. Ansätze, Forschungsperspektiven und Diskussionen, in: geschichte für heute 17, 2024, S. 5–14.

Barsch, Sebastian/Burghard Barte: Motivation, Kognition, Reflexion, Erfolgsfaktoren für eine gelingende Geschichtslehrer:innenbildung?, in: Dies. (Hg.): Motivation - Kognition - Reflexion. Schlaglichter geschichtsdidaktischer Professionsforschung, Frankfurt am Main 2021 (Geschichtsunterricht erforschen 12), S. 5–17.

Barsch, Sebastian/Nina Glutsch: Berufswahlmotivation und fachliche Überzeugungen von angehenden Geschichtslehrer:innen, in: Sebastian Barsch/Burghard Barte (Hg.): Motivation - Kognition - Reflexion. Schlaglichter geschichtsdidaktischer Professionsforschung, Frankfurt am Main 2021 (Geschichtsunterricht erforschen 12), S. 36–56.

Bartelds, Hanneke/Geerte M. Savenije/Carla van Boxtel: Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, in: Theory & Research in Social Education 48, 2020, S. 529–551.

Barton, Keith C.: "I Just Kinda Know": Elementary Students' Ideas about Historical Evidence, in: Theory & Research in Social Education 25, 1997, S. 407–430.

Barton, Keith C./Linda S. Levstik: "Back When God Was Around and Everything": Elementary Children's Understanding of Historical Time, in: American Educational Research Journal 33, 1996, S. 419–454.

Barton, Keith C./Levstik, Linda S.: Teaching history for the common good, Mahwah 2004.

Baumert, Jürgen/Mareike Kunter: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 2006, S. 469–520.

Baumert, Jürgen/Mareike Kunter/Werner Blum/Martin Brunner/Thamar Voss/Alexander Jordan/Uta Klusmann/Stefan Krauss/Michael Neubrand/Yi-Miau Tsai: Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress, in: American Educational Research Journal 47, 2010, S. 133–180.

Baumert, Jürgen/Mareike Kunter/Werner Blum/Uta Klusmann/Stefan Krauss/Michael Neubrand: Das Kompetenzmodell von COACTIV, in: Dies. (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster 2011, S. 29–53.

Baumgärtner, Ulrich: Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule, Stuttgart 2019[2].

Becher, Ursula A. J.: Schulbuch, in: Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider/Ursula A. J. Becher u.a. (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2011[6] (Forum historisches Lernen), S. 45–68.

Bergmann, Klaus: Personalisierung im Geschichtsunterricht - Erziehung zu Demokratie?, Stuttgart 1972 (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung Band 2).

Bergmann, Klaus: Wir und die anderen - Lernen an und aus Geschichte, in: Internationale Schulbuchforschung Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung 15, 1993, S. 179–200.

Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken, Schwalbach/Ts. 2000a (Methoden historischen Lernens).

Bergmann, Klaus: Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2013[4], S. 91–112.

Bergmann, Klaus: Multiperspektivität, in: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2013b[4], S. 65–77.

Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken, Schwalbach/Ts. 2016c[3] (Methoden historischen Lernens).

Bernhard, Philipp/Susanne Popp/Jutta Schumann: Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer für die obligatorische Verankerung globalgeschichtlicher Perspektiven in den Geschichtscurricula, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 20, 2021, S. 18–32.

Bernhard, Roland: Are Historical Thinking Skills important to history teachers? Some findings from a qualitative interview study in Austria, in: International Journal of Historical Learning Teaching and Research, 2017, S. 29–39.

Bernhard, Roland: Von PISA nach Wien. Historische und politische Kompetenzen in der Unterrichtspraxis. Empirische Befunde aus qualitativen Interviews mit Lehrkräften, Frankfurt am Main 2020 (Geschichtsunterricht erforschen Band 11).

Bernhard, Roland: Geschichte für das Leben lernen. Der Bildungswert des Faches in den Überzeugungen österreichischer Lehrkräfte, Frankfurt am Main/ Ann Arbor 2021 (Wochenschau Geschichte Band 13).

Bernhard, Roland/Christoph Kühberger: Erforschung der Einstellungen von Geschichtslehrpersonen zu fachspezifischer Kompetenzorientierung. Einige Ergebnisse und theoretische Reflexinen zu Mixed Methods, in: Waltraud Schreiber/Béatrice Ziegler/Christoph Kühberger (Hg.): Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017, Münster/New York 2019, S. 145–160.

Bernhardt, Markus: Die visuelle Wahrnehmung des Historischen. Zur theoretischen und empirischen Begründung einer Wahrnehmungskompetenz, in: Michele Barricelli/Axel Becker/Christian Heuer (Hg.): Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelten und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert, Schwalbach/Ts. 2011 (Forum historisches Lernen), S. 153–163.

Bernhardt, Markus: Subjektorientierung 'reloaded'. Die Wurzeln subjektorientierter Geschichtsdidaktik in den 1960er Jahren, in: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015 (Wochenschau Wissenschaft), S. 131–148.

Bernhardt, Markus: Das Spiel im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2018[3] (Forum historisches Lernen).

Berry, Christopher J./David R. Shanks/Richard N. A. Henson: A unitary signal-detection model of implicit and explicit memory, in: Trends in cognitive sciences 12, 2008, S. 367–373.

Berti, Anna Emilia/Isabella Baldin/Laura Toneatti: Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided, in: Contemporary Educational Psychology 34, 2009, S. 278–288.

Bertram, Christiane: Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. Chance oder Risiko für historisches Lernen? Eine randomisierte Interventionsstudie, Schwalbach/Ts. 2017 (Geschichtsunterricht erforschen Band 6).

Bieker, Markus: Wie die Perspektivität unser historisches Denken bestimmt. Ein zeichentheoretisch-kommunikativer Neuansatz, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 21, 2022, S. 98–116.

Bilali, Rezarta/Johanna Ray Vollhardt: Priming effects of a reconciliation radio drama on historical perspective-taking in the aftermath of mass violence in Rwanda, in: Journal of experimental social psychology 49, 2013, S. 144–151.

Blömeke/Sigrid/Christiane Müller/Anja Felbrich/Gabriele Kaiser: Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Wissens und der professionellen Überzeugungen in der Lehrerausbildung, in: Sigrid Blömeke/Gabriele Kaiser/Rainer Lehmann (Hg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung, Münster 2008, S. 303–326.

Blömeke, Sigrid/Anja Felbrich/Christiane Müller: Theoretischer Rahmen und Untersuchungsdesign, in: Sigrid Blömeke/Gabriele Kaiser/Rainer Lehmann (Hg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung, Münster 2008, S. 15–48.

Blömeke, Sigrid/Christiane Müller/Anja Felbrich/Gabriele Kaiser: Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik, in: Sigrid Blömeke/Gabriele Kaiser/Rainer Lehmann (Hg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung, Münster 2008, S. 219–246.

Boltz, Liz Owens: 'Nervousness und Maybe Even Some Regret'. Videogames and the Cognitive-Affective Model of Historical Empathy, in: Brock R. Dubbles (Hg.): Exploring the Cognitive, Social, Cultural, and Psychological Aspects of Gaming an Simulations, Hershey 2019, S. 228–251.

Borries, Bodo v.: Geschichte lernen – mit heutigen Schulbüchern? Konzeptionen von Geschichtsbüchern für die Sekundarstufe I am Beispiel des Themas 'Entdeckungen und Europäisierung der Erde in der frühen Neuzeit'- Anmerkungen eines Fachdidaktikers, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 34, 1983, S. 558–584.

Borries, Bodo v.: Geschichtsbewußtsein als Identitätsgewinn? Fachdidaktische Programmatik und Tatsachenforschung, Hagen 1990 (Beiträge zur Geschichtskultur Band 3).

Borries, Bodo v.: Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland, Weinheim 1995 (Jugendforschung).

Borries, Bodo v.: Imaginierte Geschichte. Die biografische Bedeutung historischer Fiktionen und Phantasien, Köln 1996 (Beiträge zur Geschichtskultur Band 11).

Borries, Bodo v.: Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht, Opladen 1999 (Reihe Schule und Gesellschaft Band 21).

Borries, Bodo v.: Notwendige Bestandsaufnahme nach 30 Jahren? Ein Versuch über Post '68-Geschichtsdidaktik und Post '89-Problemfelder, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 50, 1999, S. 268–281.

Borries, Bodo v.: Das Fach Geschichte im Spannungsfeld von Stoffkanon und Kompetenzentwicklung, in: Bodo v. Borries/Klaus Bergmann (Hg.): Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage, Schwalbach/Ts. 2004 (Forum historisches Lernen), S. 138–168.

Borries, Bodo v.: Moralische Aneignung und emotionale Identifikation im Geschichtsunterricht. Empirische Befunde und theoretische Erwägungen, in: Wolfgang Meseth/Micha Brumlik/Gottfried Kößler (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, Frankfurt am Main 2004 (Wissenschaftliche Reihe des Fritz-Bauer-Instituts 11), S. 268–297.

Borries, Bodo v.: Empirie: Ergebnisse messen (Lerndiagnose im Fach Geschichte), in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007 (Kompetenzen Band 2), S. 653–673.

Borries, Bodo v.: Rückblick und Ausblick, in: Jan Hodel (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07 Beiträge zur Tagung "Geschichtsdidaktik empirisch 07", Bern 2009, S. 305–320.

Borries, Bodo v.: Zwischen „Genuss“ und „Ekel“. Ästhetik und Emotionalität als konstitutive Momente historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 2014 (Geschichtsunterricht erforschen Band 3).

Borries, Bodo v./Andreas Körber/Johannes Meyer-Hamme: Reflexiver Umgang mit Geschichts-Schulbüchern? Befunde einer Befragung von Lehrern, Schülern und Studierenden 2002, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 2003, S. 114–136.

Borries, Bodo v./Rüsen, Jörn: Geschichtsbewußtsein im interkulturellen Vergleich zwei empirische Pilotstudien, Pfaffenweiler 1994 (Geschichtsdidaktik Studien, Materialien Band 9).

Borries, Bodo v./Andreas Zuckowski: Epistemologische Einsichten von Geschichts-Lehramtsstudierenden und Neuntklässlern in die „Grammatik historischen Denkens“. Ein Niveauvergleich beim Versuch der Kompetenztestung, in: Jan Matthias Hoffrogge/Martin Schlutow/Max Twickler u.a. (Hg.): Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft, Frankfurt am Main 2021 (Forum historisches Lernen), S. 116–131.

Bothe, Alina/Rolf Sperling: Trauma und Emotion im virtuellen Raum. Historisches Lernen über die Shoah mit virtuellen Zeugnissen, in: Juliane Brauer/Martin Lücke (Hg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Göttingen 2013 (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung 133), S. 201–221.

Bracke, Sebastian/Colin Flaving: Emotionen im Geschichtsunterricht, in: Sebastian Bracke/Colin Flaving/Johannes u.a. Jansen (Hg.): Theorie des Geschichtsunterrichts, Frankfurt am Main 2018 (Geschichtsunterricht erforschen 9), S. 107–151.

Bracke, Sebastian/Flaving, Colin/Jansen, Johannes/Köster, Manuel/Lahmer-Gebauer, Jennifer/Lankes, Simone/Spieß, Christian/Thünemann, Holger/Wilfert, Christoph/Zülsdorf-Kersting, Meik: Theorie des Geschichtsunterrichts, Frankfurt/M. 2018 (Geschichtsunterricht erforschen Band 9).

Brauch, Nicola/Andreas Bihrer: Die Wikinger als Lernanlass in der Geschichtslehrerbildung, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 10, 2011, S. 117–130.

Brauch, Nicola/Giovanna Leone/Mauro Sarrica: ‘The debate almost came to a fight…’ results of a cross-national explorative study concerning history teachers´ shared beliefs about teaching historical sensitive issues, in: Pedagogy, Culture & Society 27, 2019, S. 111–132.

Brauch, Nicola/Kristin Wäschle/Albert Logtenberg/Franziska Steinle/Felix Frenz/Matthias Nückles/Sarah Kury: Studien zur Modellierung und Erfassung geschichtsdidaktischen Wissens künftiger Gymnasial-Lehrkräfte, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 13, 2014, S. 50–64.

Brauer, Juliane: Empathie und historische Alteritätserfahrungen, in: Juliane Brauer/Martin Lücke (Hg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Göttingen 2013 (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung 133), S. 75–92.

Brauer, Juliane: Lied und Musik im Geschichtsunterricht. Geschichte hören, Frankfurt am Main 2021 (Methoden historischen Lernens).

Brauer, Juliane/Martin Lücke: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen, in: Dies. (Hg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Göttingen 2013a (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung 133), S. 11–26.

Brauer, Juliane/Lücke, Martin (Hg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Göttingen 2013b (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung Band 133).

Bromme, Rainer: Was ist "pedagogical content knowledge"? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1995, S. 105–115.

Brooks, Sarah: Displaying Historical Empathy. What Impact Can a Writing Assignment Have?, in: Social Studies Research and Practice 3, 2008, S. 130–146.

Brooks, Sarah: Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom, in: Theory & Research in Social Education 39, 2011, S. 166–202.

Brophy, Jere/VanSledright, Bruce: Teaching and learning history in elementary schools, New York 1997.

Bryant, Darren/Penny Clark: Historical Empathy and "Canada: A People's History", in: Canadian Journal of Education/ Revue canadienne de l'éducation 29, 2006, S. 1039–1063.

CARGO Movement: General teachers notes about CARGO Classroom. <https://cargomovement.org/classroom/paul.html> [Stand: 4.5.2024].

CARGO Movement: The Project. <https://cargomovement.org/details.html> [Stand: 4.5.2024].

Colby, Sherri Rae: Energizing the History Classroom. Historical Narrative Inquiry and Historical Empathy, in: Social Studies Research and Practice 3, 2008, S. 60–79.

Cole, William Gary: The Effects of a Historical Perspective Taking Scenario Activity on Classroom Discussion, Knoxville 2015.

Collette, Jared: Empathy in the Middle-School History Classroom. The Effects of Reading Different Historical Texts on Theory of Mind, Empathic Concern, and Historical Perspective-Taking, Logan 2019.

Collingwood, Robin G.: The idea of history, Oxford 1949.

Corte, Erik de/Peter Op t Eynde/Lieven Verschaffel: "Knowing what to believe". The relevance of students' mathematical beliefs for mathematics education, in: Barbara K. Hofer/Paul R. Pintrich (Hg.): Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing, Mahwah/New York/London 2002, S. 297–320.

Cunningham, Deborah L.: Empathy without illusions, in: Teaching history, 2004, S. 24–29.

Cunningham, Deborah L.: An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students, in: Journal of Curriculum Studies 41, 2009, S. 679–709.

D'Adamo, Lindsay/Thomas Fallace: The Multigenre Research Project. An Approach to Developing Histrical Empathy, in: Social Studies Research and Practice 6, 2011, S. 75–88.

Dann, Hanns-Dietrich: Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf, Stuttgart 1978.

Dann, Hanns-Dietrich/Gisela Mueller-Fohrbrodt/Bernhard Cloetta: Sozialisation junger Lehrer im Beruf. "Praxisschock" drei Jahre später, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie 13, 1981, S. 251–262.

Daumüller, Markus: Lehrgeschichten, Lerngeschichten, Lebenskonstruktionen. Wie Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer ihre Berufserfahrungen organisieren, Neuried 2014.

Davis, Ozro L.: "In Pursuit of Historical Empathy", in: Ozro L. Davis/Elizabeth A. Yeager/Stuart J. Foster (Hg.): Historical empathy and perspective taking in the social studies, Lanham 2001, S. 1–12.

Dehne, Brigitte: "Mit eigenen Augen sehen" oder "Mit den Augen des anderen sehen"? Eine kritische Auseinandersetzung mit den geschichtsdidaktischen Konzepten der Perspektivübernahme und des Fremdverstehens, in: Jan-Patrick Bauer/Johannes Meyer-Hamme/Andreas Körber (Hg.): Geschichtslernen Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen, Herbolzheim 2008, S. 121–144.

Deile, Lars: Historische Imagination, in: Sebastian Barsch/Bettina Degner/Christoph Kühberger u.a. (Hg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Zugänge einer inklusiven Geschichtsdidaktik, Frankfurt am Main 2020, S. 223–235.

Demantowsky, Marko: Geschichtsbild, in: Ulrich Mayer (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006, S. 70–71.

Diekmann, Andreas: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Reinbek bei Hamburg 2009[20].

Doppen, Frans H.: Teaching and Learning Multiple Perspectives: The Atomic Bomb, in: The Social Studies 91, 2000, S. 159–169.

Döring, Nicola/Bortz, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, Berlin, Heidelberg 2016[5].

Dovermann, Ulrich/Henke-Bockschatz, Gerhard/Hoffmann, Gunther/Huhn, Jochen/Möhring, Gabriele/Wollschläger, Antonius (Hg.): Vergangenes sehen - Perspektivität im Prozess historischen Lernens. Theorie und Unterrichtspraxis von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II, Bonn 1995.

Downey, Matthew T.: Doing History in a fifth-grade Classroom. Perspective Taking and Historical Thiking, Berkley 1995.

Dreyfus, Hubert/Dreyfus, Stuart: A Five-Stage Model Of The Mental Activities Involved In Directed Skill Acquisition, Berkley 1980.

Duden: verstehen. <https://www.duden.de/rechtschreibung/verstehen> [Stand: 04.02.2022].

Eck, Guiskard/Knoch, Peter (Hg.): Spurensuche Geschichte. Anregungen für einen kreativen Geschichtsunterricht. Von der Vorgeschichte zum Frühmittelalter, Stuttgart 1990.

Eckerth, Christiane: Feedback und Diagnose beim historischen Lehren und LernenKompetenz bei angehenden Lehrkräften. Entwicklung eines Vignettentests zur Erfassung professioneller, Univ. Diss., Heidelberg 2020.

Ekman, Paul: Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren, München 2007.

Endacott, Jason/Sarah Brooks: An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy, in: Social Studies Research and Practice 8, 2013, S. 41–58.

Endacott, Jason/Sarah Brooks: Historical Empathy. Perspectives and Responding to the Past, in: Scott Alan Metzger/Lauren McArthur Harris (Hg.): The Wiley international handbook of history teaching and learning, Hoboken 2018, S. 203–226.

Endacott, Jason L.: Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy, in: Theory & Research in Social Education 38, 2010, S. 6–47.

Endacott, Jason L./John Sturtz: Historical empathy and pedagogical reasoning, in: The Journal of Social Studies Research 39, 2015, S. 1–16.

Epstein, Terrie/Cinthia S. Salinas: Research Methodologies in History Education, in: Scott Alan Metzger/Lauren McArthur Harris (Hg.): The Wiley international handbook of history teaching and learning, Hoboken 2018, S. 61–91.

Evens, Marie/Jan Elen/Fien Depaepe: Developing Pedagogical Content Knowledge. Lessons Learned from Intervention Studies, in: Education Research International, 2015, S. 1–23.

Fenn, Monika: Implizite Theorien von Studierenden der Geschichtsdidaktik als wichtige Komponente der Entwicklung von Lehrer-kompetenzen – die Relevanz der Sprache, in: Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hg.): Geschichte und Sprache, Berlin 2010 (Zeitgeschichte, Zeitverständnis 21), S. 79–92.

Fenn, Monika: Konstruktivistisches Geschichtsverständnis im Unterricht fördern. Studierende ändern ihr Lehrverhalten von einseitig instruktional in problemorientiert, in: Jan Hodel/Monika Waldis/Béatrice Ziegler (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12. Beiträge zur Tagung "geschichtsdidaktik empirisch 12", Bern 2013 (Reihe Geschichtsdidaktik heute 4), S. 60–71.

Fenn, Monika: Vom instruktionalen zum problemorientierten Unterrichtsstil. Modifikation der Handlungsroutinen von Studierenden, in: Susanne Popp/Michael Sauer/Bettina Alavi (Hg.): Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven, Göttingen 2013 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 5), S. 327–342.

Fenn, Monika: Beeinflusst geschichtsdidaktische Lehre die subjektiven Theorien von Studierenden zu Lehren und Lernen im Geschichtsunterricht? Ergebnisse einer empirischen Interventionsstudie, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 66, 2015, S. 515–538.

Fogo, Bradley: Core Practices for Teaching History: The Results of a Delphi Panel Survey, in: Theory & Research in Social Education 42, 2014, S. 151–196.

Foster, Stuart J.: Historical Empathy in Theory and Practice. Some Final Thoughts, in: Ozro L. Davis/Elizabeth A. Yeager/Stuart J. Foster (Hg.): Historical empathy and perspective taking in the social studies, Lanham 2001, S. 167–181.

Foster, Stuart J./Elizabeth A. Yeager: "You've got to put together the pieces". English 12 year olds encounter and learn from historical evidence, in: Journal of Curriculum and Supervision 14, 1999, S. 286–317.

Frevert, Ute: Emotions in History – Lost and Found, Budapest 2011.

Frevert, Ute/Anne Schmidt: Geschichte, Emotionen und die Macht der Bilder, in: Dies. (Hg.): Geschichte, Emotionen und visuelle Medien, Göttingen 2011 (Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für Historische Sozialwissenschaft 1), S. 5–25.

Frey, Andreas: Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf, in: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster/New York 2014^{2}, S. 712–744.

Gair, Susan: Inducing Empathy: Pondering Students' (In)Ability to Empathize With an Aboriginal Man's Lament and What Might Be Done About It, in: Journal of social work education JSWE 49, 2013, S. 136–149.

Gassmann, Claudia: Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung. Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung, Wiesbaden 2013.

Gautschi, Peter: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, Schwalbach/Ts. 2016.

Gautschi, Peter: Verstehen – Zur Einführung in das Schwerpunktthema, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 8, 2017, S. 7–16.

Gehlbach, Hunter: Social Perspective Taking. A Facilitating Aptitude for Conflict Resolution, Historical Empathy, and Social Studies Achievement, in: Theory & Research in Social Education 32, 2004, S. 39–55.

Gehlbach, Hunter: Making Social Studies Social. Engaging Students Through Different Forms of Social Perspective Taking, in: Theory Into Practice 50, 2011, S. 311–318.

Gehlbach, Hunter/Maureen E. Brinkworth/Ming-Te Wang: The Social Perspective Taking Process. What Motivates Individuals to Take Another's Perspective?, in: Teachers College record 114, 2012, S. 29.

Gehlbach, Hunter/Scott W. Brown/Andri Ioannou/Mark A. Boyer/Natalie Hudson/Anat Niv-Solomon/Donalyn Maneggia/Laura Janik: Increasing interest in social studies. Social perspective taking and self-efficacy in stimulating simulations, in: Contemporary Educational Psychology 33, 2008, S. 894–914.

Genther, Lisa: „[…] also für mich ist ein Sachurteil immer etwas, was man tatsächlich faktisch ja eindeutig bestimmen kann" – (Wie) setzen Geschichtslehrkräfte Ergebnisoffenheit bei der Urteilsbildung um?, in: Meike Hensel-Grobe/Heidrun Ochs (Hg.): Geschichtsdidaktik Update. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungsansätze der Early Career Researchers, Göttingen 2022 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik Band 26), S. 111–127.

Gottlieb, Eli/Sam Wineburg: Between Veritas and Communitas. Epistemic Switching in the Reading of Academic and Sacred History, in: The journal of the learning sciences an official publication of the International Society of the Learning Sciences 21, 2012, S. 84–130.

Götz, Thomas/Anne Zirngibl/Reinhard Pekrun: Lern- und Leistungsemotionen von Schülerinnen und Schülern, in: Tina Hascher (Hg.): Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern, Bern 2004 (Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung 10), S. 49–66.

Grosch, Waldemar: Klassenunterricht, in: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2013[4], S. 463–480.

Günther-Arndt, Hilke: „Die Lektion ist durchwegs materialreich gestaltet". Eine Schweizer Studie zu „Geschichte und Politik im Unterricht", in: Jan Hodel (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07 Beiträge zur Tagung "Geschichtsdidaktik empirisch 07", Bern 2009.

Guskey, Thomas R.: Evaluating Professional Development, Thousand Oaks 2000.

Hahn, Thomas: Schülerlösungen in Lehrerfortbildungen. Eine empirische Studie zur Entwicklung der professionellen Kompetenz von Mathematiklehrkräften, Wiesbaden 2019.

Handro, Saskia: Konstruktivismus, in: Ulrich Mayer (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006, S. 107–108.

Harris, Billy K.: Teacher Strategies for Developing Historical Empathy, Minneapolis 2016 (Walden Dissertations and Doctoal Studies).

Hartmann, Carina: Lehrerprofessionalität im geschichtsbezogenen Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2019 (Empirische Forschung im Elementar- und Primarbereich Band 4).

Hartmann, Ulrike: Perspektivenübernahme als eine Kompetenz historischen Verstehens, Univ. Diss., Göttingen 2008.

Hartmann, Ulrike/Marcus Hasselhorn: Historical perspective taking. A standardized measure for an aspect of students' historical thinking, in: Learning and Individual Differences 18, 2008, S. 264–270.

Hartmann, Ulrike/Michael Sauer/Marcus Hasselhorn: Perspektivenübernahme als Kompetenz für den Geschichtsunterricht, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12, 2009, S. 321–342.

Hartzler-Miller, Cynthia: Making Sense of "Best Practice" in Teaching History, in: Theory & Research in Social Education 29, 2001, S. 672–695.

Hasberg, Wolfgang: Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 9, 2010, S. 159–179.

Hasberg, Wolfgang: Emotionalität historischen Lernens. Einblicke in und Ausblicke auf empirische Forschung, in: Juliane Brauer/Martin Lücke (Hg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Göttingen 2013 (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung 133), S. 47–73.

Hattie, John: Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, London 2009.

Hattie, John: Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning, London 2012.

Hattie, John: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, Baltmannsweiler 2014.

Haydn, Terry: Secondary history. Current themes, in: Ian Davies (Hg.): Debates in history teaching, London 2011, S. 30–45.

Henke-Bockschatz, Gerhard: Überlegungen zur Rolle der Imagination im Prozess des historischen Lernens, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 51, 2000, S. 418–429.

Henke-Bockschatz, Gerhard/Christian Mehr: Von den Möglichkeiten historischen Verstehens im Unterricht als sozialer Praxis, in: Johannes Meyer-Hamme/Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich, Schwalbach/Ts. 2012 (Wochenschau Geschichte 2), S. 107–122.

Hensel-Grobe, Maike: Kompetenzorientierung in der Geschichtslehrerausbildung. Möglichkeiten und Grenzen der Vernetzung von Ausbildungssegmenten, in: Susanne Popp/Michael Sauer/Bettina Alavi (Hg.): Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven, Göttingen 2013 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 5), S. 207–221.

Heuer, Christian/Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Monika Waldis: GeDiKo - Professionstheoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenzen, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 18, 2019, S. 97–111.

Heuer, Christian/Mario Resch/Manfred Seidenfuß: Geschichtslehrerkompetenz? Wissen und Können geschichtsdidaktisch, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 2, 2017, S. 158–176.

Heuer, Christian/Mario Resch/Manfred Seidenfuß: Geschichte unterrichten können?! Forschungen zur Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen, in: heiEDUCATION Journal 4, 2019, S. 57–68.

Heyer, Kent den: Between Every “Now” and “Then”. A Role for the Study of Historical Agency in History and Citizenship Education, in: Theory & Research in Social Education 31, 2003, S. 411–434.

Heyl, Matthias: 'Conflicting Memories'. Vom Nutzen pädagogischer Erinnerungsarbeit im Global Village, in: Rudolf Leiprecht/Anne Kerber (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts. 2005 (Reihe Politik und Bildung 38), S. 192–217.

Heyl, Matthias: Mit Überwältigendem überwältigen? Emotionen in KZ-Gedenkstätten, in: Juliane Brauer/Martin Lücke (Hg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Göttingen 2013 (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung 133), S. 239–259.

Hildebrandt, Elke: Lehrerfortbildung im Beruf. Eine Studie zur Personalentwicklung durch Schulleitung, Univ. Diss., Weinheim 2008 (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung Band 45).

Himmelmann, Beatrix/Lange, Dirk (Hg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung, Wiesbaden 2015.

Hofer, Barbara K.: Personal Epistemology Research. Implications for Learning and Teaching, in: Educational psychology review 13, 2001, S. 353–383.

Hopkins, Nick: Social Psychology of Identity and Identification, in: International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2015, S. 526–531.

Hubermann, Michael: Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern, in: Ewald Terhart (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen, Köln 1991 (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung 50), S. 249–267.

Huhn, Jochen: Einleitung, in: Ulrich Dovermann/Gerhard Henke-Bockschatz/Gunther Hoffmann u.a. (Hg.): Vergangenes sehen - Perspektivität im Prozess historischen Lernens. Theorie und Unterrichtspraxis von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II, Bonn 1995, S. 9–14.

Huhn, Jochen: Theoretische Grundlagen, in: Ulrich Dovermann/Gerhard Henke-Bockschatz/Gunther Hoffmann u.a. (Hg.): Vergangenes sehen - Perspektivität im Prozess historischen Lernens. Theorie und Unterrichtspraxis von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II, Bonn 1995, S. 17–42.

Huijgen, Tim/Carla van Boxtel/Wim van de Grift/Paul Holthuis: Testing elementary and secondary school students' ability to perform historical perspective taking. The constructing of valid and reliable measure instruments, in: European Journal of Psychology of Education 29, 2014, S. 653–672.

Huijgen, Tim/Carla van Boxtel/Wim van de Grift/Paul Holthuis: Toward Historical Perspective Taking. Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past, in: Theory & Research in Social Education 45, 2017, S. 110–144.

Jaeger, Friedrich/Rüsen, Jörn: Geschichte des Historismus. Eine Einführung, München 1992.

Jeismann, Karl-Ernst: Geschichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive, Paderborn 1985.

Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewußtsein. Theorie, in: Klaus Bergmann/Klaus Fröhlich/Annette Kuhn u.a. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997[5], S. 42–44.

Jensen, Jill: Developing Historical Empathy through Debate. An Action Research Study, in: Social Studies Research and Practice 3, 2008, 55-67.

John, Anke: Lokal- und Regionalgeschichte, Frankfurt am Main 2018.

Jordan, Stefan: Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft, Stuttgart 2016a[3].

Jordan, Stefan: Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft, Paderborn 2021b[5].

Jung, Michael/Holger Thünemann: Welche Kompetenzen brauchen Geschichtslehrer? Für eine Debatte über fachspezifische Standards in der Geschichtslehrerausbildung, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 6, 2007, S. 243–252.

Kagan, Dona M.: Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers, in: Review of Educational Research 62, 1992, S. 129–169.

Kanert, Georg: Geschichtslehrerausbildung auf dem Prüfstand. Eine Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess, Göttingen 2014 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik Band 6).

Katz, Lilian G.: Developmental Stages of Preschool Teachers, in: Elementary School Journal 73, 1972, S. 50–54.

Kelly, T. M.: Teaching History in the Digital Age, Ann Arbor 2013.

Klein, Stephan R. E.: Teaching History in the Netherlands. Teachers' Experiences of a Plurality of Perspectives, in: Curriculum Inquiry 40, 2010, S. 614–634.

Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Frankfurt am Main 2003.

Klusmann, Uta: Individuelle Voraussetzungen von Lehrkräften, in: Mareike Kunter/Jürgen Baumert/Werner Blum u.a. (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster 2011, S. 297–304.

Knight, Peter: A Study of Children's Understanding of People in the Past, in: Educational Review 41, 1989, S. 207–219.

Knoch, Peter: Phantasie und historisches Verstehen. Versuche und Erfahrungen, in: Hans-Jürgen Pandel (Hg.): Verstehen und Verständigen, Pfaffenweiler 1990 (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik), S. 99–114.

Knoch, Peter: Luftkrieg 1940-1945. Massenvernichtung im Erlebnis von Zeitzeugen und im Nacherleben von Jugendlichen heute, in: Bernd Mütter/Rainer Riemenschneider/u.a. (Hg.): Emotionen und historisches Lernen. Forschung - Vermittlung - Rezeption, Braunschweig 1992 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung 76), S. 255–279.

Koch, Jens J.: Lehrer-Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung, Ulm 1972.

Kocka, Jürgen: Kritik und Identität, in: Ursula A. J. Becher/Klaus Bergmann (Hg.): Geschichte - Nutzen oder Nachteil für das Leben? Sammelband zum 10jährigen Bestehen der Zeitschrift "Geschichtsdidaktik", Düsseldorf 1986 (Geschichtsdidaktik Studien, Materialien 43), S. 52–54.

Kohlmeier, Jada: "Couldn't she just leave?". The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9 th Grade World History Course, in: Theory & Research in Social Education 34, 2006, S. 34–57.

Kolbe, Fritz-Ulrich/Arno Combe: Lehrerbildung, in: Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden 2008[2], S. 877–904.

Kölbl, Carlos: Emotionspsychologie und Geschichtsbewusstseinsforschung. Eine fruchtbare Kontaktperspektive? Begriffe, Relationierungen, Unterricht, in: Juliane Brauer/Martin Lücke (Hg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Göttingen 2013 (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung 133), S. 109–124.

Körber, Andreas: Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht, in: Blog „Historisch denken lernen", 2012. <http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=5849> [Stand: 08.01.2020].

Körber, Andreas/Johannes Meyer-Hamme: Interkulturelle historische Kompetenz? Zum Verhältnis von Interkulturalität und Kompetenzorientierung beim Geschichtslernen, in: Jan-Patrick Bauer/Johannes Meyer-Hamme/Andreas Körber (Hg.): Geschichtslernen Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen, Herbolzheim 2008, S. 307–334.

Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007 (Kompetenzen Band 2).

Köse, Meliha: The Role of High School History Teachers on University Students' Attitudes toward History Classes, in: Educational Sciences: Theory & Practice 17, 2017.

Köster, Manuel: Methoden empirischer Sozialforschung aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Einleitung und Systematisierung, in: Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung, Schwalbach/Ts. 2016 (Wochenschau Geschichte Band 5), S. 9–62.

Köster, Manuel/Christian Spieß: Sprache, in: Sebastian Bracke/Colin Flaving/Johannes u.a. Jansen (Hg.): Theorie des Geschichtsunterrichts, Frankfurt am Main 2018 (Geschichtsunterricht erforschen 9), S. 193–231.

Krause, Susan: Imagination, in: Jörg van Norden/Thomas Must/Lars Deile u.a. (Hg.): Geschichtsdidaktische Grundbegriffe. Ein Bilderbuch für Studium, Lehre und Beruf, Hannover 2020, S. 76–77.

Krauss, Stefan: Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf, in: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster/New York 2014[2], S. 171–191.

Kuckartz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim/ Basel 2018[4].

Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan: Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt, Wiesbaden 2020.

Kühberger, Christoph: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik, in: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015 (Wochenschau Wissenschaft), S. 13–47.

Kühberger, Christoph: Was kann vom Geschichtsunterricht in einer Demokratie erwartet werden? Vergangenheit und Gegenwart einer Pflichtunterweisung, in: Heinrich Ammerer/Margot Geelhaar/Rainer Palmstorfer (Hg.): Demokratie lernen in der Schule, 2020, S. 83–99.

Kulturministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.6.1979 i.d.F. vom 10.02.2005.

Kultusministerkonferenz: "Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen", 2000.

Kunter, Mareike: Forschung zur Lehrermotivation, in: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster/New York 2014[2], S. 698–711.

Kunter, Mareike/Uta Klusmann/Jürgen Baumert/Dirk Richter/Thamar Voss/Axinja Hachfeld: Professional competence of teachers. Effects on instructional quality and student development, in: Journal of Educational Psychology 105, 2013, S. 805–820.

Kunze, Ingrid: Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern, Univ. Habil.-Schr., Wiesbaden 2004 (Studien zur Bildungsgangforschung Band 1).

Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, Weinheim, Basel 2010[5].

Lee, Peter/Rosalyn Ashby: Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14, in: Peter N. Stearns/Peter Seixas/Samuel S. Wineburg (Hg.): Knowing, teaching, and learning history. National and international perspectives, New York/ London 2000, S. 199–222.

Lee, Peter/Rosalyn Ashby: Empathy, Perspektive Taking, and Rational Understanding, in: Ozro L. Davis/Elizabeth A. Yeager/Stuart J. Foster (Hg.): Historical empathy and perspective taking in the social studies, Lanham 2001, S. 21–50.

Lee, Peter/Rosalyn Ashby/Alaric Dickinson: "There were no facts in those days". Children's ideas about historical explanation, in: Martin Hughes (Hg.): Teaching and learning in changing times, Oxford 1996, S. 169–193.

Lee, Peter/Alaric Dickinson/Rosalyn Ashby: "Just another emperor". Understanding action in the past, in: International Journal of Educational Research 27, 1997, S. 233–244.

Lee, Peter/Denis Shemilt: The Concept That Dares Not Speak Its Name. Should Empathy Come out of the Closet?, in: Teaching history, 2011, 39-49. <http://www.history.org.uk/publications/categories/300/resource/4648/teaching-history-143-constructing-claims> [Stand: 4.5.2024].

Lettermann, Eva: Täterhandeln im Nationalsozialismus. Ein Unterrichtsmodell zum historischen Lernen über die Shoah, Univ. Diss., Frankfurt am Main 2018 (Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken Band 6).

Leur, Tessa de/Carla van Boxtel/Arie Wilschut: 'I Saw Angry People and Broken Statues'. Historical Empathy in Secondary History Education, in: British Journal of Educational Studies 65, 2017, S. 331–352.

Leur, Tesse de/Carla van Boxtel/Arie Wischut: 'Just imagine…'. Students' perspectives on empathy tasks in secondary history education, in: International Journal of Historical Learning Teaching and Research 13, 2015, S. 69–84.

Lévesque, Stéphane: Thinking historically. Educating students for the twenty-first century, Toronto 2009.

Levstik, Linda S./Keith C. Barton: "They still use some of their past". Historical salience in elementary children's chronological thinking, in: Journal of Curriculum Studies 28, 1996, S. 531–576.

Levstik, Linda S./Barton, Keith C.: Doing history. Investigating with children in elementary and middle schools, Mahwah 2001[2].

Leyh, Peter/Droysen, Johann Gustav (Hg.): Historik, Stuttgart-Bad Cannstatt 1977.

Liepach, Martin/Geiger, Wolfgang: Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen, Schwalbach/Ts. 2014 (Geschichte unterrichten Wochenschau Geschichte).

Litten, Katharina: Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen, Göttingen 2017 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik Band 14).

Lücke, Martin: Fühlen - Wollen - Wissen. Geschichtskulturen als emotionale Gemeinschaften, in: Juliane Brauer/Martin Lücke (Hg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Göttingen 2013 (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung 133), S. 93–106.

Lüdtke, Alf: Alltagsgeschichte, Mikro-Historie, historische Anthropologie, in: Hans-Jürgen Goetz (Hg.): Geschichte ein Grundkurs, Reinbek bei Hamburg 1998, S. 557–578.

Maggioni, Liliana: Studying Epistemic Cognition in the History Classroom. Cases of Teaching and Learning to Think Historically, Maryland 2010.

Maggioni, Liliana/Patricia Alexander/Bruce VanSledright: At a crossroads. The development of epistemological beliefs and historical thinking, in: European journal of school psychology 2, 2004, S. 169–197.

Maggioni, Liliana/Meghan M. Parkinson: The Role of Teacher Epistemic Cognition, Epistemic Beliefs, and Calibration in Instruction, in: Educational psychology review 20, 2008, S. 445–462.

Maggioni, Liliana/Bruce VanSledright/Patricia A. Alexander: Walking on the Borders. A Measure of Epistemic Cognition in History, in: The journal of experimental education 77, 2009, S. 187–214.

Martell, Christopher C.: Learning to teach history as interpretation. A longitudinal study of beginning teachers, in: The Journal of Social Studies Research 37, 2013, S. 17–31.

Martell, Christopher C.: Building a Constructivist Practice. A Longitudinal Study of Beginning History Teachers, in: The Teacher Educator 49, 2014, S. 97–115.

Martens, Matthias: Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte, Univ. Diss., Göttingen 2010 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik Band 1).

Mayer, Ulrich: Verstehen/ Erklären, in: Ders. (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006, S. 179–180.

Mayer, Ulrich/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider: Einführung, in: Dies. (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2013[4], S. 9–14.

Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2013[4].

McLean, Philipp: Förderung der "historischen Mündigkeit" durch ideologiekritische Überlegungen, in: Uwe Danker (Hg.): Geschichtsunterricht – Geschichtsschulbücher – Geschichtskultur, Göttingen 2017, S. 65–84.

McMahon, Susan D./Jamie Wernsman/Anna L. Parnes: Understanding prosocial behavior. The impact of empathy and gender among African American adolescents, in: The Journal of adolescent health official publication of the Society for Adolescent Medicine 39, 2006, S. 135–137.

Meier, Klaus-Ulrich: Simulation, in: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2013[4], S. 342–353.

Messner, Helmut/Alex Buff: Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht. Didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung, in: Peter Gautschi/Daniel V. Moser/Kurt Reusser u.a.

(Hg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte, Bern 2007 (Geschichtsdidaktik heute), S. 143–175.

Mierwald, Marcel/Thomas Lehmann/Nicola Brauch: Zur Veränderung epistemologischer Überzeugungen im Schülerlabor. Authentizität von Lernmaterial als Chance der Entwicklung einer wissenschaftlich angemessenen Überzeugungshaltung im Fach Geschichte?, in: Unterrichtswissenschaft 46, 2018, S. 279–297.

Mierwald, Marcel/Jörgen Wolf: Durch Lehrer/innenbildung zu elaborierten beliefs? Zur Ausprägung der epistemologischen Überzeugungen bei angehenden Geschichtslehrpersonen, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 21, 2022, S. 131–148.

Miksch, Karen L./David Ghere: Teaching Japanese-American incarceration, in: The History Teacher 37, 2004, S. 211–227.

Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz: Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde, Mainz 2021.

Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz: Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, Mainzer Studienstufe. Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde, Mainz 2022.

Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz: Lehrplan Gesellschaftslehre. Sekundarstufe I, Klassen 5-10, Mainz 2022.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur: Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde, Mainz 2016.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Leitfaden zu den Fachanforderungen Geschichte. *Allgemeinbildende Schulen Sekundarstufe I und II*, Kiel, Kiel 2018. <https://fachportal.lernnetz.de/files/Fachanforderungen%20und%20Leitf%C3%A4den/Sek.%20I_II/Leif%C3%A4den/Leitfaden_zu_den_Fachanforderungen_Geschichte.pdf> [Stand: 21.02.2022].

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz: Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe). Grundfach Geschichte, Erdkunge/Sozialkunde, Leistungsfach Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde, Mainz 2011.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan des Gymnasiums. Geschichte, Stuttgart 2016.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Geschichte, Stuttgart 2016.

Ministry of Education of New Zealand: Social sciences. History teaching and learning guide (years 11-13). <http://seniorsecondary.tki.org.nz/Social-sciences/History> [Stand: 21.2.2020].

Ministry of Education of Ontario: The Ontario Curriculum. Grades 9 and 10, Canadian and World Studies, Toronto 2018.

Mkayton, Noa: "…the great danger is tears…". Die Bedeutung von Empathie und Emotionen im Holocaustunterricht, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 2, 2011, S. 28–48.

Moorhouse, Dan: How to make historical simulations adaptable, engaging and manageable, in: Teaching history 133, 2008, S. 10–16.

Must, Thomas: Fiktion, in: Jörg van Norden/Thomas Must/Lars Deile u.a. (Hg.): Geschichtsdidaktische Grundbegriffe. Ein Bilderbuch für Studium, Lehre und Beruf, Hannover 2020, S. 38–39.

Must, Thomas: Identität, in: Jörg van Norden/Thomas Must/Lars Deile u.a. (Hg.): Geschichtsdidaktische Grundbegriffe. Ein Bilderbuch für Studium, Lehre und Beruf, Hannover 2020, 72-73.

Must, Thomas: Medien historischen Lernens, in: Jörg van Norden/Thomas Must/Lars Deile u.a. (Hg.): Geschichtsdidaktische Grundbegriffe. Ein Bilderbuch für Studium, Lehre und Beruf, Hannover 2020, S. 98–99.

Must, Thomas: Personalisierung/Personifizierung, in: Jörg van Norden/Thomas Must/Lars Deile u.a. (Hg.): Geschichtsdidaktische Grundbegriffe. Ein Bilderbuch für Studium, Lehre und Beruf, Hannover 2020, 104-105.

Must, Thomas: Perspektivität, in: Jörg van Norden/Thomas Must/Lars Deile u.a. (Hg.): Geschichtsdidaktische Grundbegriffe. Ein Bilderbuch für Studium, Lehre und Beruf, Hannover 2020, S. 106.

Must, Thomas: Verstehen, in: Jörg van Norden/Thomas Must/Lars Deile u.a. (Hg.): Geschichtsdidaktische Grundbegriffe. Ein Bilderbuch für Studium, Lehre und Beruf, Hannover 2020, 128-129.

Mütter, Bernd/Riemenschneider, Rainer/u.a. (Hg.): Emotionen und historisches Lernen. Forschung - Vermittlung - Rezeption, Braunschweig 1992 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung Band 76).

Namamba, Adam/Congman Rao: Teachers' Beliefs about History and Instructional Approaches. A Survey of Secondary School Teachers in Kigoma Municipality, in: Tanzania International Journal of Education and Research 8, 2013, S. 203–220.

Neuweg, Georg H.: Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis, Univ. Habil.-Schr., Münster 1999 (Internationale Hochschulschriften Band 311).

Nilsen, Adam P.: Navigating Windows Into Past Human Minds. A Framework of Shifting Selves in Historical Perspective Taking, in: Journal of the Learning Sciences 25, 2016, S. 372–410.

Nitsche, Martin: Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen. Begriffliche und empirische Annäherung an ein Fallbeispiel, in: Martin Buchsteiner/Martin Nitsche (Hg.): Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen, Wiesbaden 2016, S. 159–196.

Nitsche, Martin: Beliefs von Geschichtslehrpersonen. Eine Triangulationsstudie, Bern/ The Hague 2019.

Nitsche, Martin: Ansätze und Methoden der Professionsforschung in Geschichte, in: Sebastian Barsch/Burghard Barte (Hg.): Motivation - Kognition - Reflexion. Schlaglichter geschichtsdidaktischer Professionsforschung, Frankfurt am Main 2021 (Geschichtsunterricht erforschen 12), S. 18–35.

Noback, Bertram: Die "Erziehung nach Auschwitz" und das kulturelle Gedächtnis in der Schule. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von Geschichtsbildern und didaktisch-methodischen Konzepten exemplarischer Geschichtslehrer der zweiten und dritten Generation in Baden-Württemberg, Heidelberg 2014.

Ollesch, Julia/Tobias Dörfler/Markus Vogel: Die inhaltliche Validierung von Unterrichtsvignetten durch eine mehrstufige Expertenbefragung, in: Juliane Rutsch/Markus Rehm/Markus Vogel u.a. (Hg.): Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen, Wiesbaden 2018, S. 129–151.

Oswalt, Vadim: Imagination im historischen Lernen, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 2012, S. 121–135.

Oswalt, Vadim: Kondensierte Gefühle im Kompaktmedium des Geschichtsunterrichts? Aspekte der Vermittlung von Emotionen in aktuellen Geschichtsschulbüchern, in: Juliane Brauer/Martin Lücke (Hg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Göttingen 2013 (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung 133), S. 185–199.

Oswalt, Vadim/Aspelmeier, Jens/Boguth, Suzelle: Ich dachte, jetzt brennt gleich die Luft. Transnationale historische Projektarbeit zwischen interkultureller Begegnung und Web 2.0, Schwalbach/Ts. 2014 (Forum historisches Lernen).

Pallaske, Christoph: Randnotiz. Hans-Jürgen Pandels „Nachwort: Falscher Unterricht?“. <https://historischdenken.hypotheses.org/1510> [Stand: 04.02.2022].

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach/Ts. 2005 (Forum historisches Lernen).

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, Schwalbach/Ts. 2017[2] (Forum historisches Lernen).

Pätzold, Oliver: (Digitale) Medien im Geschichtsunterricht. Eine empirische Untersuchung zu Einstellungen und Nutzung Lehrender des Faches Geschichte an unterschiedlichen Schulformen, Masterarbeit, Bielefeld 2020.

Peck, Carla/Peter Seixas: Benchmarks of Historical Thinking. First Steps, in: Canadian Journal of Education 31, 2008, 1015-1038.

Pekrun, Reinhard: Schüleremotionen und ihre Förderung. Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung, Regensburg 1998 (Regensburger Beiträge zur Lehr-Lern-Forschung Band 2).

Perikleous, Lukas: 'Because they believed'. Students' ideas of historical empathy in Greek Cypriot primary education, in: History Education Research Journal 16, 2019.

Peterßen, Wilhelm H.: Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen, München 2000[9].

Pflüger, Christine: Überlegungen zum Verhältnis zwischen historischer Imagination und historischem Wissen, in: Christoph Kühberger (Hg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach/Ts. 2012 (Forum historisches Lernen), S. 173–188.

Pichler, Christian: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht und fachspezifisches Professionsverständnis, ein Dilemma, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 7, 2016, S. 13–31.

Rantala, Jukka/Marika Manninen/Marko van den Berg: Stepping into other people’s shoes proves to be a difficult task for high school students. Assessing historical empathy through simulation exercise, in: Journal of Curriculum Studies 48, 2016, S. 323–345.

Reese, Armin: Fremde in der Frühen Neuzeit, in: Elisabeth Schreiber (Hg.): Verständnis wecken für das Fremde. Möglichkeiten des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 1999 (Studien zu Politik und Wissenschaft), S. 43–51.

Reimann, Peter: Novizen- und Expertenwissen, in: Friedhart Klix/Niels Birbaumer/Carl F. Graumann (Hg.): Wissen, Göttingen 1998 (Enzyklopädie der Psychologie Theorie und Forschung Kognition 6), S. 336.

Reisenzein, Rainer/Meyer, Wulf-Uwe/Schützwohl, Achim: Kognitive Emotionstheorien, Bern 2003 (Psychologie-Lehrtexte Band 3).

Resch, Mario: Aufgaben formulieren können. Entwicklung und Validierung eines Vignettentests zur Erfassung professioneller Kompetenz für historisches Lehren, Frankfurt am Main 2017 (Geschichtsunterricht erforschen Band 8).

Resch, Mario: Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung (EKoL). Theoretische Modellierung und empirische Erfassung von fachdidaktischem Wissen und Können bei angehenden Geschichtslehrkräften, Keynote, 2017.

Resch, Mario/Christian Heuer: Zur Entwicklung von Fachwissen und geschichtsdidaktischem Können während des Referendariats. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 18, 2019, S. 61–77.

Resch, Mario/Christian Heuer/Hendrik Lohse-Bossenz: Zur Entwicklung von Fachwissen und geschichtsdidaktischem Können während des Referendariats. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 18, 2019, S. 61–96.

Retz, Tyson: Empathy and history. Historical understanding in re-enactment, hermeneutics and education, New York/ Oxford 2018 (Making sense of history Band 35).

Reusser, Kurt/Christine Pauli: Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, in: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster/New York 2014[2], S. 642–661.

Riley, Karen L.: Historical Empathy and the Holocaust. Theory into Practice, in: International Journal of Social Education 13, 1998, S. 32–42.

Rios, Francisco/Allen Trent/Lillian Vega Castaneda: Social Perspective Taking. Advancing Empathy and Advocating Justice, in: Equity & Excellence in Education 36, 2003, 5-14.

Röder, Dennis/Jan Storre: Globalgeschichte in der Lehrkraftsausbildung? Überlegungen zu einer Fachseminarsitzung am Studienseminar Stade, in: geschichte für heute 17, 2024, S. 47–60.

Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik, Göttingen 2005[3].

Rokeach, Milton: Beliefs, attitudes, and values. A theory of organization and change, San Francisco 1968.

Rößler, Jürgen L.: Die operationale Definition, Univ. Diss., Frankfurt am Main 1998 (Europäische Hochschulschriften Reihe 20 Band 571).

Rüsen, Jörn: Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983 (Kleine Vandenhoeck-Reihe Band 1489).

Rüsen, Jörn: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Köln 1994.

Rüsen, Jörn: Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken, in: Klaus Füßmann/Heinrich Theodor Grütter/Jörn Rüsen (Hg.): Historische Faszination. Geschichtskultur heute, Köln 1994, S. 3–26.

Rüsen, Jörn: Die Macht der Gefühle im Sinn der Geschichte. Theoretische Grundlagen und das Beispiel des Trauerns, in: Juliane Brauer/Martin Lücke (Hg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Göttingen 2013 (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung 133), S. 27–44.

Rüsen, Jörn: Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft, Köln/Wien 2013.

Rüsen, Jörn/Klaus Fröhlich/Hubert Horstkötter/Hans Günter Schmidt: Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von Abiturienten im Ruhrgebiet, in: Bodo v. Borries/Hans-Jürgen Pandel/Jörn Rüsen (Hg.): Geschichtsbewußtsein empirisch, Pfaffenweiler 1991 (Geschichtsdidaktik Studien, Materialien 7), S. 221–344.

Rutsch, Juliane/Markus Schmitt/Tobias Dörfler: Einfluss von Lehrerfahrung und spezifischen Lerngelegenheiten auf die Entwicklung des fachdidaktischen Wissens im Leseunterricht, in: Juliane Rutsch/Markus Rehm/Markus Vogel u.a. (Hg.): Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen, Wiesbaden 2018, S. 75–91.

Rutsch, Juliane/Markus Vogel/Manfred Seidenfuß/Tobias Dörfler/Markus Rehm: Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen, in: Dies. (Hg.): Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen, Wiesbaden 2018, S. 9–25.

Ryan, Richard M./Edward L. Deci: Intrinsic and Extrinsic Motivations. Classic Definitions and New Directions, in: Contemporary Educational Psychology 25, 2000, S. 54–67.

Saldaña, Johnny: The Coding manual for qualitative researchers, Los Angeles/ London/ New Delhi 2009.

Sanchez, Tony R.: The Triangle Fire. A Simulation-based Lesson, in: The Social Studies 97, 2006, S. 62–68.

Sauer, Michael: Geschichtszahlen. Was sollen Schülerinnen und Schüler verbindlich lernen?, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 59, 2008, S. 612–630.

Sauer, Michael: Kompetenzen für Geschichtslehrer. Was ist wichtig und wo sollte es gelernt werden? Ergebnisse einer empirischen Studie, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 63, 2012, S. 324–349.

Sauer, Michael: Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Einführung in das Tagungsthema, in: Susanne Popp/Michael Sauer/Bettina Alavi (Hg.): Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven, Göttingen 2013 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 5), S. 19–38.

Sauer, Michael: "Sinnbildung über Zeiterfahrung". Eine Leerformel?, in: Public History Weekly 2, 2014.

Savenije, Geerte M./Pieter de Bruijn: Historical empathy in a museum. Uniting contextualisation and emotional engagement, in: International Journal of Heritage Studies 23, 2017, S. 832–845.

Schlichter, Natalia: Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen, Univ. Diss., Göttingen 2012.

Schmelzing, Stephan/Stefanie Wüsten/Angela Sandmann/Birgit Neuhaus: Fachdidaktisches Wissen und Reflektieren im Querschnitt der Biologielehrerbildung, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 16, 2010, 189-207.

Schmidt, Christiane: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews, in: Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel u.a. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, München 2010[3], S. 473–486.

Schödel, Dieter/Jochen Huhn: Perspektivität im Unterricht der Grundschule, in: Ulrich Dovermann/Gerhard Henke-Bockschatz/Gunther Hoffmann u.a. (Hg.): Vergangenes sehen - Perspektivität im Prozess historischen Lernens. Theorie und Unterrichtspraxis von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II, Bonn 1995, S. 47–121.

Schönemann, Bernd: Warum gibt es (noch) keine „Methodik des Geschichtsunterrichts“?, in: Hans-Jürgen Pandel/Klaus Bergmann (Hg.): Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 2001 (Forum historisches Lernen), S. 113–124.

Schörken, Rolf: Geschichtsunterricht in der kleiner werdenden Welt, in: Hans Süssmuth (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn 1980, S. 315–335.

Schörken, Rolf: Historische Imagination und Geschichtsdidaktik, Paderborn 1994.

Schreiber, Jörg-Robert/Siege, Hannes, Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2017. <https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf> [Stand: 16.08.2022].

Schreiber, Waltraud: Sich in der Zeit zurechtfinden. Zwischen Daten pauken und historischer Orientierungskompetenz, in: Waltraud Schreiber/Carola Gruner (Hg.): Raum und Zeit. Orientierung durch Geschichte, Neuried 2009 (Eichstätter Kontaktstudium zum Geschichtsunterricht 7), S. 21–36.

Schrier, Karen/James Diamond/David Langendoen: Using Mission US, in: Robert Tennyson/Karen Schrier/David Gibson (Hg.): Ethics and Game Design, 2010 (Advances in Game-Based Learning), S. 255–273.

Schröer, Ludger: Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen. Subjektive Konzepte gelingenden Geschichtsunterrichts während der schulpraktischen Ausbildung, Univ. Diss., Berlin 2015 (Geschichtskultur und historisches Lernen Band 14).

Schur, Joan Brodsky: Puritan Day. A social science, in: Social Education 71, 2007, S. 348–353.

Schweber, Simone A.: Simulating Survival, in: Curriculum inquiry a journal from the Ontario Institute for Studies in Education 33, 2003, S. 139–188.

Seidel, Tina/Kathleen Stürmer: Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers, in: American Educational Research Journal 51, 2014, S. 739–771.

Seidenfuß, Manfred/Christian Heuer/Mario Resch: Unterrichtsvignetten in Forschung und Lehre, in: Geschichts in Wissenschaft und Unterricht 69, 2018, S. 393–405.

Seixas, Peter: Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting, in: Curriculum Inquiry 23, 1993, S. 301–327.

Seixas, Peter/Morton, Tom: The big six historical thinking concepts, Toronto 2013.

Shemilt, Denis: The Devil's Locomotive, in: History and Theory 22, 1983, S. 1.

Shemilt, Denis: Beauty and the Philosopher. Empathy in History and Classroom, in: Anthony K. Dickinson/Peter J. Lee/P. J. Rogers (Hg.): Learning History, London 1984, S. 39–84.

Shemilt, Denis: Adolescent ideas about evidence and methodology in history, in: Christopher Portal (Hg.): The History Curriculum for Teachers, London 1987, S. 39–61.

Shulman, Lee S.: Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching, in: Educational Researcher 15, 1986, S. 4–14.

Skolnick, Joan/Dulberg, Nancy/Maestre, Thea: Through Other Eyes. Developing Empathy and Multicultural Perspectives in the Social Studies, Toronto 2003[2].

Sökefeld, Martin: Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz, in: Bettina Alavi/Gerhard Henke-Bockschatz (Hg.): Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft, Idstein 2004 (Schriften zur Geschichtsdidaktik 16), S. 47–55.

Spieß, Christian: Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen, Göttingen 2014 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik Band 8).

Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen: Lehrplan Gymnasium. Geschichte, Dresden 2019.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik: Lehrkräftefortbildungen in den Ländern. Beschluss vom 19.12.2017.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 08.12.2008), Bonn 2008.

Stöckle, Frieder: Der Dreißigjährige Krieg im Geschichtsunterricht. Wahrnehmung und Verarbeitungsmuster bei Schülerinnen und Schülern, in: Bernd Mütter/Rainer Riemenschneider/u.a. (Hg.): Emotionen und historisches Lernen. Forschung - Vermittlung - Rezeption, Braunschweig 1992 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung 76), S. 215–239.

Stoel, Gerhard L./Jannet P. van Drie/Carla A. M. van Boxtel: The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history, in: Journal of Educational Psychology 109, 2017, S. 321–337.

Syring, Marcus/Anke Reuschling/Thorsten Bohl/Marc Kleinknecht/Sebastian Kuntze/Markus Rehm: Classroom Management lehren und lernen. Zur Bedeutung des Konzepts im Unterricht und dessen

Vermittlung in fallbasierten Seminaren in der Lehrerbildung, in: Rolf Arnold/Claudia Gómez Tutor/Christine Menzer (Hg.): Didaktik im Fokus, Baltmannsweiler 2013 (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 76), S. 75–91.

Terhart, Ewald: Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis, in: Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität, Weinheim 2011 (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 57), S. 202–224.

Terhart, Ewald/Hedda Bennewitz/Martin Rothland: Vorwort der Herausgeber zur 2. Auflage, in: Dies. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster/New York 2014[2], S. 8–12.

Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik, Frankfurt am Main 2010 (Schriftenreihe des Fritz-Bauer-Instituts Band 21).

Thünemann, Holger: Ganz, ganz historisch gedacht. Merkmale guten Geschichtsunterrichts aus Lehrerperspektive, in: Johannes Meyer-Hamme/Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich, Schwalbach/Ts. 2012 (Wochenschau Geschichte 2), S. 39–54.

Thünemann, Holger/Johannes Jansen: Historisches Denken lernen, in: Sebastian Bracke/Colin Flaving/Johannes u.a. Jansen (Hg.): Theorie des Geschichtsunterrichts, Frankfurt am Main 2018 (Geschichtsunterricht erforschen 9), S. 71–106.

Thünemann, Holger/Meik Zülsdorf-Kersting: Einleitung, in: Sebastian Bracke/Colin Flaving/Johannes u.a. Jansen (Hg.): Theorie des Geschichtsunterrichts, Frankfurt am Main 2018 (Geschichtsunterricht erforschen 9), S. 9–11.

Tornow, Lutz/Bodo von Borries: Fremdverstehen durch systematische Einübung in Perspektivenwechsel? Von gelegentlich 'multiperspektivischer' Quellenarbeit zu konsequent 'kontroverser' Behandlung, in: Andreas Körber/Bodo von Borries (Hg.): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze, Münster 2001, S. 227–238.

Tschopp, Silvia/Wolfgang Weber: Einleitung, in: Silvia Tschopp/Wolfgang Weber/Füssel (Hg.): Grundfragen der Kulturgeschichte, Darmstadt 2007, S. 1–23.

UCLA History Public History Initiative: History Standards. Overview. <https://phi.history.ucla.edu/nchs/historical-thinking-standards/overview/> [Stand: 21.2.2020].

van Boxtel, Carla/Jannet van Drie: Historical reasoning. A comparison of how experts and novices contextualise historical sources, in: International Journal of Historical Learning, Teaching and Research 4, 2004, S. 89–97.

van Boxtel, Carla/Jannet van Drie: Historical Reasoning. Conceptualizations and Educational Applications, in: Scott Alan Metzger/Lauren McArthur Harris (Hg.): The Wiley international handbook of history teaching and learning, Hoboken 2018, S. 149–176.

van Hover, Stephanie/David Hicks: History Teacher Preparation and Professional Development, in: Scott Alan Metzger/Lauren McArthur Harris (Hg.): The Wiley international handbook of history teaching and learning, Hoboken 2018, S. 391–418.

van Norden, Jörg: Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus, Univ. Habil.-Schr., Freiburg 2011 (Reihe Geschichtsdidaktik Band 13).

van Norden, Jörg: Perspektivität, in: Jörg van Norden/Thomas Must/Lars Deile u.a. (Hg.): Geschichtsdidaktische Grundbegriffe. Ein Bilderbuch für Studium, Lehre und Beruf, Hannover 2020, S. 106.

van Norden, Jörg: Rezension von: Tyson Retz: Empathy and History. Historical Understanding in Re-enactment, Hermeneutics and Education, New York/ Oxford 2008. <http://www.sehepunkte.de/2021/03/35552.html> [Stand: 15.03.2021].

VanSledright, Bruce: From empathetic regard to self-understanding. Positionality, empathy, and historical contextualization, in: Ozro L. Davis/Elizabeth A. Yeager/Stuart J. Foster (Hg.): Historical empathy and perspective taking in the social studies, Lanham 2001, S. 51–68.

VanSledright, Bruce: Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovative Designs for New Standards, Hoboken 2013.

VanSledright, Bruce/Jere Brophy: Storytelling, Imagination, and Fanciful Elaboration in Children's Historical Reconstructions, in: American Educational Research Journal 29, 1992, S. 837–859.

VanSledright, Bruce/Kimberley Reddy: Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition Among Prospective History Teachers, in: Revista Tempo e Argumento 11, 2014, 28–68.

Velica, Ioana: Lernziele und deren Bedeutung im Unterricht, in: Neue Didaktik 2, 2010, S. 10–24.

Verloop, Nico/Jan van Driel/Paulien Meijer: Teacher knowledge and the knowledge base of teaching, in: International Journal of Educational Research 35, 2001, S. 441–461.

Voet, Michiel/Bram de Wever: History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context, in: Teaching and Teacher Education 55, 2016, S. 57–67.

Völkel, Bärbel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2012[3] (Methoden historischen Lernens).

Völkel, Bärbel: Handlungsorientierung, in: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2013[4], S. 29–64.

Voss, Thamar/Thilo Kleickmann/Mareike Kunter/Axinja Hachfeld: Überzeugungen von Mathematiklehrkräften, in: Mareike Kunter/Jürgen Baumert/Werner Blum u.a. (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster 2011, S. 235–257.

Voss, Thamar/Olga Kunina-Habenicht/Verena Hoehne/Mareike Kunter: Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften. Empirische Zugänge und Befunde, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 18, 2015, S. 187–223.

Waldis, Monika/Martin Nitsche/Philipp Marti/Jan Hodel/Corinne Wyss: "Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet". Theoretische Grundlagen, Entwicklung der Instrumente und empirische Erkundungen zur videobasierten Unterrichtsreflexion angehender Geschichtslehrpersonen, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 13, 2014, S. 32–49.

Waldis, Monika/Martin Nitsche/Corinne Wyss: Assessing pre-service history teachers' pedagogical content knowledge with a video survey using open-ended writing assignments and standardized rating items, in: History Education Research Journal 16, 2019, S. 112–126.

Waldis, Monika/Corinne Wyss: Förderung historischer Kompetenzen im Geschichtsunterricht. Erfahrungen einer videogestützten Lehrpersonenweiterbildung, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32, 2014, S. 221–234.

Wansink, Bjorn G.-J./Sanne F. Akkerman/Jan D. Vermunt/Jacques P.P. Haenen/Theo Wubbels: Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education, in: The Journal of Social Studies Research 41, 2017, S. 11–24.

Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim 2001.

Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim 2001, S. 17–31.

Weißeno, Georg/Eva Weschenfelder/Monika Oberle: Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/-innen, in: Anja Besand (Hg.): Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts 2013 (Wochenschau Wissenschaft), S. 68–77.

Weschenfelder, Eva: Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen, Wiesbaden 2014.

Westen, Drew: Das politische Gehirn, Berlin 2012.

Widmaier, Benedikt: Demokratiebildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung 68, 2018, S. 258–266.

Wikipedia. Die freie Enzyklopädie (Hg.): Stichwort: Identifikation (Psychologie). <https://de.wikipedia.org/wiki/Identifikation_(Psychologie)>.

Wilfert, Christoph/Holger Thünemann: Subjektive Theorien Geschichtsstudierender vor und nach dem Praxissemester. Zum Verhältnis geschichtsdidaktischen Theorie- und unterrichtspraktischen Erfahrungswissens, in: Michaela Artmann/Marie Berendonck/Petra Herzmann u.a. (Hg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik, Bad Heilbrunn 2018 (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung), S. 203–220.

Wineburg, Samuel: Historical Thinking and Other Unnatural Acts, in: Phi Delta Kappan 80, 1999, S. 488–499.

Wineburg, Samuel: Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past, Philadelphia 2001.

Witzel, Andreas: Das problemzentrierte Interview, in: Forum Qualitative Social Research. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [Stand: 5.5.2017].

Wooden, John A.: "I Had Always Heard Lincoln Was a Good Person, but …". A Study of Sixth Graders' Reading of Lincoln's Views on Black-White Relations, in: The Social Studies 99, 2008, S. 23–31.

Worthman, Christopher: Our Public and Private Selves. Fostering Dialogism and Student Perspective Taking, in: Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education 25, 2004, 365-373.

Yeager, Elizabeth Anne/Frans H. Doppen: Teaching and Learning Multiple Perspectives on the Use of the Atomic Bomb. Historical Empathy in the Secondary Classroom, in: Ozro L. Davis/Elizabeth A. Yeager/Stuart J. Foster (Hg.): Historical empathy and perspective taking in the social studies, Lanham 2001, S. 97–114.

Yeager, Elizabeth Anne/Stuart J. Foster: The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding, in: Ozro L. Davis/Elizabeth A. Yeager/Stuart J. Foster (Hg.): Historical empathy and perspective taking in the social studies, Lanham 2001, S. 13–20.

Yildirim, Lale: Entwicklung und Veränderung von Selbstkonzepten im Praxissemester, in: Sebastian Barsch/Burghard Barte (Hg.): Motivation - Kognition - Reflexion. Schlaglichter geschichtsdidaktischer Professionsforschung, Frankfurt am Main 2021 (Geschichtsunterricht erforschen 12), S. 80–104.

Yilmaz, Kaya: Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools, in: The History Teacher 40, 2007, S. 331–337.

Yilmaz, Kaya/Funda Koca: A Qualitative Study on Historical Empathy: Examination of History Teachers' Perceptions, Perspectives and Experiences, in: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 11, 2012, S. 855–879.

Zaruba, Nicole/Anna Gronostaj/Frederik Ahlgrimm/Miriam Vock: Unter welchen Bedingungen entwickeln sich Überzeugungen im Praxissemester? Eine Interviewstudie, in: Timo Ehmke/Poldi Kuhl/Marcus Pietsch (Hg.): Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung, Weinheim/Basel 2019, S. 20–32.

Zülsdorf-Kersting, Meik: Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation, Univ. Diss., Berlin 2007 (Geschichtskultur und historisches Lernen Band 2).

Zülsdorf-Kersting, Meik: Geschichtsunterricht als soziales System, in: Sebastian Bracke/Colin Flaving/Johannes u.a. Jansen (Hg.): Theorie des Geschichtsunterrichts, Frankfurt am Main 2018 (Geschichtsunterricht erforschen 9), S. 13–69.

Lebenslauf

Name	Noffke
Vorname	Clara-Louise
Geburtsdatum	07.04.1993
Geburtsort	Itzehoe
Familienstand	Ledig

Schulausbildung

1999 – 2003	Grundschule
2003 – 2012	Gymnasium
2012	Abitur/Hochschulzugangsberechtigung

Berufsausbildung

2022 – 2024	Referendariat für das Lehramt an Gymnasien

Universität(en)	Johannes Gutenberg-Universität Mainz Université de Bourgogne, Dijon

Berufstätigkeit

1019 – 2022	Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte der Johannes Gutenberg-Universität
2024 – heute	Lehrkraft an Gymnasien der Freien und Hansestadt Hamburg

Publikationen

- Die Zukunft der Volksgemeinschaft. Kinder und Jugendliche in Hitlerjugend (HJ) und Bund Deutscher Mädel (BDM), in: Markus Raasch (Hrsg.), Volksgemeinschaft in der Gauhauptstadt. Neustadt an der Weinstraße und der Nationalsozialismus. Münster 2020.
- Multimediales Schulgeschichtsbuch. Volksgemeinschaft in der Gauhauptstadt? Neustadt an der Weinstraße und der Nationalsozialismus, zs. mit Katharina Kaiser, Meike Hensel-Grobe, Caroline Klausing, 2020, Online-Publikation verfügbar unter **https://neustadt-und-nationalsozialismus.uni-mainz.de/**.
- zs. mit Meike Hensel-Grobe, Clara-Louise Noffke, Markus Raasch: Geschichte betrifft uns: "Volksgemeinschaft" vor Ort im Nationalsozialismus, hrsg. von Wolfgang Woelk und Giuseppe Vazzana, 1/2023.

Die Dissertation wurde von Frau Professorin Dr. Meike Hensel-Grobe betreut.