

Beliefs zur Zeitgeschichte

*Eine Untersuchung der Überzeugungen von Geschichtslehrer*innen
an Gymnasien des Ruhrgebietes
in der Berufseinstiegsphase*

Dissertation

zur Erlangung der Würde einer Doktorin der Philosophie

vorgelegt dem Institut für Bildungswissenschaften

der Universität Basel

von

Jennifer Lahmer-Gebauer

aus

Dortmund

Originaldokument gespeichert auf dem Dokumentenserver der

Universität Basel edoc.unibas.ch

Genehmigt vom Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel, auf Antrag von Prof. Dr. Marko Demantowsky, Prof. Dr. Martin Lengwiler und Prof. Dr. Christian Reintjes.

Basel, 23.06.2022

Die Direktorin Prof. Dr. Elena Makarova

Abstract

Das im Folgenden vorgestellte Dissertationsprojekt lässt sich an der Schnittstelle von Fachdidaktik und Professionsforschung verorten. Im Fokus stehen die sog. *Beliefs* von Geschichtslehrpersonen hinsichtlich der für das Fach Geschichte besonderen Epoche, der Zeitgeschichte.

Ausgangspunkt der Untersuchung waren drei theoretische Annahmen: Zum einen, dass Lehrpersonen *als Expert*innen für das „Lernen und Lehren in der Schule betrachtet“* (Bromme 2008, 159) werden. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass *Geschichtslehrpersonen als Schlüsselfaktor für erfolgreichen Geschichtsunterricht gelten* (vgl. Messner/Buff 2007, 144). Zum anderen ist davon auszugehen, dass *aus berufsbezogenen Überzeugungen im Zusammenspiel mit den Kompetenzaspekten Wissen, Selbstregulation und Motivation das professionelle Handeln von Lehrpersonen entsteht* (vgl. Baumert/Kunter 2011, 33). Dabei verweisen Reusser et al. auf die wichtige Rolle der *„subjektiv geprägten berufsbezogenen Überzeugungen (beliefs) von Lehrkräften“* (Reusser et al. 2011, 478). Schließlich kommt der *Zeitgeschichte für den Geschichtsunterricht eine besondere Rolle zu. Daraus resultierte die für die Untersuchung leitende Frage, welche Überzeugungen Geschichtslehrpersonen bezüglich dieser Epoche im Allgemeinen und einer historischen Zäsur („1989“) im Besonderen aufweisen. Dabei fokussiert die Studie Berufseinsteiger*innen.*

*Das Projekt verfolgt zur Untersuchung dieser Fragestellung einen triangulativen Ansatz: Neben einem eher deskriptiv-heuristisch eingesetzten Begleitfragebogen, wurden Leitfadeninterviews mit 20 Geschichtslehrpersonen geführt und diese mittels Mayrings qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Außerdem wurden von den Proband*innen mitgebrachte Bildquellen in Anlehnung an die Visual History untersucht. Um darüber hinaus eine wissenschaftsbasierte Interpretationsfolie zu erhalten, mit Hilfe derer die Deutungen der Geschichtslehrpersonen zum ausgewählten historischen Geschehenszusammenhang 1989 rückgebunden und miteinander verglichen werden können, wurde ferner ein Korpus des Akademischen Diskurses zu 1989 analysiert. Schließlich wurde die Geschichtstheorie Hayden Whites zur narrativen Systematisierung der Ergebnisse wirksam gemacht.*

Die Studie gelangte auf diesem Wege zu folgenden Erkenntnissen:

*Die Geschichtslehrpersonen definieren Zeitgeschichte als Kombination aus fluiden und zäsuralen Begrenzungen, womit ihr Verständnis anschlussfähig an die aktuelle Forschung ist. Auffallend ist dabei, dass von ihnen der Nationalsozialismus nicht mehr zur Zeitgeschichte gezählt wird. In fachdidaktischer Hinsicht wird deutlich, dass die Berufseinsteiger*innen zwar einerseits auf viele Prinzipien und Argumente Bezug nehmen. Andererseits aber wird kaum auf die Integration von aktuellen geschichtskulturellen Phänomenen oder die Einbeziehung von Zeitzeug*innen im Geschichtsunterricht verwiesen.*

Hinsichtlich des ausgewählten historischen Geschehenszusammenhangs 1989 dominieren die Erklärungsfaktoren „Protestbewegung“ und „Fehler im System“, während viele weitere mögliche Erklärungsmuster ungenannt bleiben. Deutlich wird hier, dass dies mit in Schulbuchanalysen herausgearbeiteten Basisnarrativen korrespondiert. Diese Konventionalität der Proband*innen wird ebenso in der Strukturierung ihrer Erzählungen deutlich. Hier dominiert das „Revolutions- und Freiheitsnarrativ“.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich zuerst Prof. Dr. Marko Demantowsky danken. Er hat mich nicht nur ermutigt, dieses Projekt überhaupt zu beginnen, sondern mich darüber hinaus über die gesamte Promotionszeit hinweg auch in herausfordernden Zeiten motiviert. Ich möchte ihm für die langjährige Unterstützung, seine konstruktive Kritik und seine Ratschläge danken. Zudem möchte ich Herrn Prof. Dr. Martin Lengwiler und Herrn Prof. Dr. Christian Reintjes meinen herzlichen Dank aussprechen. Ich bin sehr dankbar für ihre Zeit, Expertise und ihr Engagement, das sie dieser Dissertation gewidmet haben.

Mein Dank geht zudem an alle Geschichtslehrer*innen, die sich an der Teilnahme für diese Studie bereit erklärt haben. Ohne ihr Mitwirken und ihre Offenheit wäre dieses Projekt nicht möglich gewesen. Ich weiß ihren Einsatz umso mehr zu schätzen, seit ich selbst im Schuldienst tätig bin. Vielen Dank, dass ihr euch die Zeit genommen habt, trotz eures intensiven Arbeitsalltags an diesem Projekt mitzuwirken!

Des Weiteren gebührt ein ganz besonderer Dank Sebastian Bracke, dessen humorvolle und zugleich pointierten Hinweise und Kommentare meine Arbeit sehr bereichert haben. Vermutlich ließe sich allein über diese Hinweise eine weitere Studie verfassen. Seine klugen Ratschläge haben nicht nur meinen Text verbessert, sondern auch meine Arbeitsweise inspiriert. Ich bin sehr dankbar für unsere Zusammenarbeit und unsere Freundschaft.

Eine besondere Rolle spielte auch das Doktorandenkollegium um Prof. Dr. Marko Demantowsky. Der fachliche Austausch, die gemeinsamen Diskussionen und Gespräche haben mich enorm weitergebracht und ich bin dankbar für diese Zeit. An dieser Stelle möchte ich noch in besonderem Maße Dirk Urbach erwähnen, dem ich herzlich für viele gemeinsame Stunden des Austausches, Codierens und Arbeitens danke. Überdies bin ich besonders glücklich darüber, dass in diesem Kontext Freundschaften entstanden sind, die über unsere Projekte hinaus Bestand haben. Dr. Stefanie von Rüden und Dr. Jan Sonnemann möchte ich an dieser Stelle explizit dafür danken, dass sie sich — trotz ihrer eigenen Projekte sowie beruflichen und privaten Pflichten — immer wieder Zeit genommen haben, um Fragen zu diskutieren und Rückmeldungen zu geben. Ich hoffe sehr, dass in den kommenden Jahren noch viele gemeinsame Abende und Gesprächsrunden folgen werden.

Meinen Kolleg*innen am FSG möchte ich für ihr Verständnis und ihre Flexibilität danken, die es mir ermöglicht haben, meine beruflichen Verpflichtungen und dieses Projekt miteinander in Einklang zu bringen und die mir bei konkreten Fragen immer zur Seite standen.

Abschließend möchte ich mich bei meiner Familie und meinem Mann bedanken. Vielen Dank für eure Geduld und Unterstützung in jeder Phase meines Projektes, die es erst möglich machten, dies überhaupt zum Abschluss zu bringen.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|------------|
| 1. Einleitung | 8 |
| 1.1 Thematische Relevanz | 8 |
| 1.2 Theoretische Grundlagen..... | 16 |
| 1.2.1 Überzeugungen/ Beliefs..... | 16 |
| 1.2.2 Zeitgeschichte | 19 |
| 1.2.3 „The system of Public History“ | 21 |
| 1.2.4 Schlussfolgerungen | 25 |
| 1.3 Forschungsstand..... | 26 |
| 1.3.1 Lehrer*innenforschung | 26 |
| 1.3.1.1 Stufen- und Phasenmodelle – Verortung der Berufseinstiegsphase | 26 |
| 1.3.1.2 „Survival-Stage“ – Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase..... | 30 |
| 1.3.1.3 Belief-Forschung..... | 36 |
| 1.3.2 Geschichtsdidaktischer Forschungsstand | 45 |
| 1.4 Methodisches Vorgehen | 60 |
| 1.4.1 Daten(erhebung)..... | 61 |
| Erhebungsverfahren | 61 |
| Interviewleitfaden | 62 |
| Aufnahme der Interviews und Transkription | 66 |
| 1.4.2 Sampling und Durchführung der Interviews | 67 |
| Rekrutierung der Proband*innen und Durchführung der Interviews | 67 |
| Vorstellung des Samples..... | 68 |
| 1.4.3 Auswertungsverfahren..... | 70 |
| Auswertung der Interviews mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse..... | 71 |
| Auswertung der mitgebrachten Bildquellen zu 1989 | 73 |
| Auswertungsverfahren zur Identifizierung der Geschichtsbilder der Proband*innen zu 1989..... | 75 |
| 1.5 Hypothesenbildung und Darstellungsgang..... | 78 |
| 2. Zeitgeschichtsverständnis und zeitgeschichtliche didaktisch-methodische Überzeugungen | 81 |
| 2.1 Zeitgeschichtsverständnis..... | 81 |
| 2.1.1 Ergebnisse der Erhebung durch den Begleitfragebogen..... | 82 |
| 2.1.2 Ergebnisse der Interviews | 84 |
| 2.2 Relevanz von Zeitgeschichte für den Geschichtsunterricht..... | 89 |
| 2.2.1 Relevanz begründet mit Bedingungsfaktoren..... | 90 |
| 2.2.2 Gesellschaftliche/ gegenwartsbezogen begründete Relevanz..... | 92 |
| 2.2.3 (Fach-)Didaktisch begründete Relevanz..... | 95 |
| Zusammenfassung | 100 |
| 2.3 Potenziale und Herausforderungen zeitgeschichtlichen Geschichtsunterrichts..... | 101 |
| 2.3.1 Potenziale und Herausforderungen im Rahmen der Bedingungsfelder | 102 |
| 2.3.2 Potenziale und Herausforderungen im Rahmen der Entscheidungsfelder | 108 |
| Zusammenfassung | 122 |
| 2.4 Planung zeitgeschichtlichen Unterrichts..... | 123 |
| 2.4.1 Planungsunterschiede hinsichtlich des Unterrichtsmaterials | 123 |
| 2.4.2 Herstellung von Bezügen zur Gegenwart..... | 127 |
| 2.4.3 Offenerer Planung und Demokratieverziehung | 128 |
| Zusammenfassung | 129 |
| 2.5 Zwischenfazit | 130 |
| 3. Geschichtsbilder zu 1989 | 134 |
| 3.1 1989 im akademischen Diskurs..... | 135 |

| | |
|---|------------|
| Erklärungsfaktor I: Ausreise- und Fluchtbewegung | 139 |
| Erklärungsfaktor II: Protestbewegung | 140 |
| Erklärungsfaktor III: Oppositionsbewegung..... | 141 |
| Erklärungsfaktor IV: Fehler im System | 142 |
| Erklärungsfaktor V: (Nicht-)Krisenmanagement der SED..... | 144 |
| Erklärungsfaktor VI: Innenpolitische Reformen und außenpolitische Öffnung der Sowjetunion | 145 |
| Erklärungsfaktor VII: Rolle der Bundesrepublik Deutschland | 146 |
| Erklärungsfaktor VIII: Politik der US-Regierung unter Reagan im Ost-West-Konflikt..... | 147 |
| Erklärungsfaktor IX: Globales ökonomisches Wachstum..... | 149 |
| Erklärungsfaktor X: Religiöser Wandel..... | 150 |
| Erklärungsfaktor XI: „Schneeball-“ beziehungsweise Demonstrationseffekte | 151 |
| 3.2 Individuelle Geschichtsbilder zu 1989..... | 152 |
| 3.2.1 Kerstin L.: 1989 – Eine romantisch-formativistisch bürgerliche Revolutionsgeschichte..... | 152 |
| 3.2.2 Marcel T.: 1989 – Eine romantisch-organizistische (ost-)europäische Demokratiebewegung..... | 161 |
| 3.2.3 Marvin T.: 1989/90 – Eine romantisch-organizistische nationale Erfolgsgeschichte | 169 |
| 3.2.4 Annika R.: 1989 – Eine exemplarisch-mechanistische Tragödie | 175 |
| 3.2.5 Grit R.: 1989/90 – Eine komisch-organizistische Einheitserzählung | 183 |
| 3.2.6 Simon G.: 1989 – Eine kontextualistische Ost-West-Satire..... | 192 |
| 3.3 1989 – Eine Zusammenschau der Proband*innengruppe..... | 202 |
| 3.3.1 Auswahl der und Umgang mit den mitgebrachten Bildquellen | 203 |
| 3.3.2 Identifizierte Erklärungsfaktoren | 208 |
| 3.3.3 Narrative Strukturierung und formale Schlussfolgerung | 213 |
| 3.3.4 Ausprägungsformen von Geschichtsbildern zu 1989 | 214 |
| (1) 1989 als Revolutions- und Freiheitsnarrativ | 214 |
| (2) 1989/90 – Zweifel am Einheitsnarrativ | 216 |
| (3) 1989/90 – Mythisches Einheitsnarrativ | 219 |
| (4) 1989/90 – Geschichte ohne Telos..... | 220 |
| (5) 1989 – Eine kontextualistische Ost-West-Satire | 221 |
| 3.4 Zwischenfazit | 222 |
| 4. Didaktisch-methodische Überzeugungen zu 1989..... | 225 |
| 4.1 Begründung der Quellenauswahl..... | 225 |
| Zusammenfassung | 234 |
| 4.2 Zielsetzungen | 236 |
| 4.2.1 Zielsetzungen in Bezug auf den Quelleneinsatz | 236 |
| 4.2.2 Zielsetzungen in Bezug auf Unterrichtseinheiten | 241 |
| Zusammenfassung | 249 |
| 4.3 Medien..... | 253 |
| 4.3.1 Einsatz der mitgebrachten Quelle(n) | 253 |
| 4.3.2 Einsatz weiterer Medien | 253 |
| 4.4 Methoden | 256 |
| 4.4.1 Dimensionen methodischen Handelns | 257 |
| 4.4.2 Lehr-Lernkonzepte | 258 |
| Zusammenfassung | 260 |
| 4.5 Fachdidaktische Prinzipien..... | 260 |
| Zusammenfassung | 264 |
| 4.6 Zwischenfazit | 266 |
| 5. Fazit | 269 |
| 5.1 Ausgangslage..... | 269 |
| 5.2 Zusammenschau und Diskussion der Ergebnisse | 270 |
| Welches Zeitgeschichtsverständnis haben die Proband*innen? | 270 |

| | |
|---|------------|
| Welche lehr-lerntheoretischen <i>Beliefs</i> weisen die Geschichtslehrpersonen hinsichtlich der Epoche Zeitgeschichte auf? | 272 |
| Welche Überzeugungen lassen sich in Bezug auf einen zeitgeschichtlichen Unterrichtsgegenstand – 1989 – identifizieren? | 275 |
| Welche didaktisch-methodischen Überzeugungen weisen die Lehrpersonen zum Unterrichtsgegenstand 1989 auf? | 279 |
| In welchem Verhältnis stehen die Geschichtsbilder und die didaktisch-methodischen Überzeugungen zu 1989? | 285 |
| 6. Verzeichnisse | 287 |
| 6.1 Literaturverzeichnis..... | 287 |
| 6.2 Kernlehrpläne..... | 305 |
| 6.3 Internetseiten..... | 305 |
| 6.4 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis..... | 307 |
| 7. Anhang | 309 |
| Anhang 1: Begleitfragebogen..... | 309 |
| Anhang 2: Impuls-Text..... | 320 |
| Anhang 3: Transkriptionsregeln nach Bohnsack..... | 321 |
| Anhang 4: Bildquellen und ihre historischen Einordnungen | 323 |
| Annika R. | 323 |
| Christine V. | 324 |
| Franziska W. | 325 |
| Grit R. | 326 |
| Jannis C..... | 327 |
| Jasmin L. | 328 |
| Judith U. | 329 |
| Kathrin T..... | 330 |
| Kerstin L. | 332 |
| Manuel V..... | 334 |
| Marcel T. | 336 |
| Markus L..... | 337 |
| Marvin T. | 338 |
| Maximilian E..... | 339 |
| Miriam A. | 339 |
| Pauline L..... | 339 |
| Simon G..... | 340 |
| Sinem C. | 342 |
| Sven J..... | 342 |
| Ulrike N. | 343 |

1. Einleitung

1.1 Thematische Relevanz

Zeitgeschichte gilt seit Hans Rothfels als „Epoche der Mitlebenden“¹ und ist der Zeitabschnitt, über den man mit Barbara Tuchman behaupten kann, dass dieser „noch qualmt“². Gleichzeitig ist diese Epoche, „so will es scheinen, omnipräsent“³. Gabriele Metzler begründet ihre Aussage unter anderem mit den unzähligen Formen des sogenannten Histotainments, die in einem großen Maße zeithistorisch geprägt seien.⁴ Ebenso machen Barbara Hanke und Markus Furrer auf den großen Raum aufmerksam, den Zeitgeschichte in der aktuellen Geschichtskultur einnimmt.⁵ Ihr und „Familiengedächtnissen“ kommt der größere Einfluss⁶ als dem Geschichtsunterricht zu, wenn es darum gehe, bei Schüler*innen Geschichtsbewusstsein auszubilden, konstatiert von Borries.⁷ Deshalb müsse es eine der wesentlichen Aufgaben des Geschichtsunterrichts sein, sich mit Zeitgeschichte und ihren Objektivationen auseinanderzusetzen. Denn Schüler*innen wie Erwachsene würden sich in ihrem Leben außerhalb des Geschichtsunterrichts vor allem mit gedeuteter Geschichte konfrontiert sehen und müssten diese hinterfragen können.⁸ Gleichzeitig sei Zeitgeschichte im öffentlichen Diskurs so präsent wie keine andere Epoche.⁹ Geschichtsunterricht müsse die Schüler*innen also mit den Kompetenzen ausstatten, die es ihnen ermöglichen, „sich autonom, sachfundiert und diskursiv selbst ein Bild vergangener Ereignisse und Verläufe zu machen und begründungsfähige Schlüsse zu ziehen.“¹⁰

In den Lehrplänen ist der besondere Stellenwert der Zeitgeschichte längst angekommen. In deutschen¹¹ und europäischen Curricula¹² sei dieser Zeitabschnitt gut vertreten. Doch die Beschäftigung mit

¹ Hans Rothfels: Zeitgeschichte als Aufgabe. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 1 (1953) 1, S. 2.

² Barbara Tuchman: Wann ereignet sich Geschichte? In: Dies.: In Geschichte denken. Essays. Frankfurt a.M. 1984, S. 31.

³ Gabriele Metzler: Zeitgeschichte: Begriff – Disziplin – Problem. In: Docupedia-Zeitgeschichte. Begriffe, Methoden und Debatten der zeithistorischen Forschung (2014). (<http://docupedia.de/zg/Zeitgeschichte>, aufgerufen am 06.09.2021).

⁴ Vgl. ebd.

⁵ Vgl. Barbara Hanke: Perspektiven deutscher Zeitgeschichte (1945–1970) – Geschichtswissenschaft, Geschichtskultur, Geschichtsunterricht. In: Dies. (Hrsg.): Zugänge zur deutschen Zeitgeschichte (1945–1970). Geschichte – Erinnerung – Unterricht. Schwalbach/Ts. 2017 (Starter Geschichte), S. 9. Markus Furrer: Grundfragen und Themen der Zeitgeschichte. In: Ders./ Kurt Messmer (Hrsg.): Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2013 (Forum Historisches Lernen), S. 21.

⁶ Bodo von Borries: Teilhabe an »Geschichtskultur« – vergängliche Mode oder chancenreiche Notwendigkeit? In: Ders.: Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. Opladen u.a. 2008, S. 155f.

⁷ Vgl. ebd.

⁸ Vgl. Wolfgang Hasberg: Ad fontes narrantes! Quellen – Quelleneinsatz – Quellenarbeit im Unterricht über das Mittelalter. In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 30 (2002), 1/2, S. 20f.

⁹ Vgl. Furrer 2013, S. 32.

¹⁰ Marko Demantovsky: Einführung. In: Susanne Popp u.a. (Hrsg.): Zeitgeschichte – Medien – Historische Bildung. Göttingen 2010 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 2), S. 39.

¹¹ Vgl. Hanke 2017, S. 9.

¹² Furrer 2013, S. 21.

dieser Epoche ist nicht nur eine Notwendigkeit, sondern bietet auch besonderes Potenzial. So entspreche die Auseinandersetzung mit ihr „einem elementaren Bedürfnis der jeweils lebenden Menschen nach historisch-politischer Orientierung in der Gegenwart“¹³. Eine Studie von Bodo von Borries konnte zeigen, dass bei Neuntklässlern das Interesse an Zeitgeschichte im Vergleich zu anderen Epochen deutlich zunimmt¹⁴ und es sind letztlich vor allem Motivation und Interesse, die eine wichtige Rolle für den Lernerfolg im (Geschichts-)Unterricht spielen. Gleichzeitig ist keine Epoche so eng mit der Lebenswelt der Schüler*innen verknüpft, was historische Lernprozesse erleichtern könne.¹⁵ Dabei nennt Voit einige Gründe, inwiefern die Beschäftigung mit Zeitgeschichte historische Lernprozesse vereinfacht: Da die zu untersuchenden Phänomene und Geschehnisse den Schüler*innen sozial und emotional näher seien, als die „fremd gewordene ‚Vergangenheitsgeschichte‘“¹⁶, erschließe sich ihnen die Zeitgeschichte leichter.¹⁷ Er führt weiter aus, dass Zeitgeschichte den Lernenden eher ermöglicht, ihre Vergangenheit eigenständig auszuhandeln, weil diese prinzipiell unabgeschlossen ist und entsprechende historische Urteile noch unfertig seien. Darüber hinaus würden die besonderen Quellensorten, die eine Beschäftigung mit diesem Zeitabschnitt mit sich bringt, den Zugang zu den Bereichen der Alltags- und Sozialgeschichte erleichtern, die besonders wichtig für historisches Lernen seien.¹⁸ So böte sich die Möglichkeit, weniger textlastig zu arbeiten, da die Beschäftigung mit Zeitgeschichte die Auseinandersetzung mit vielen anderen Quellenarten (zum Beispiel mit Filmen oder Fotografien) möglich mache.¹⁹ Hier nähmen vor allem Zeitzeug*innen einen besonderen Stellenwert ein, denn Interviews mit ihnen seien zu einer verbreiteten Methode im Bereich der Geschichtskultur geworden, die es kritisch zu reflektieren gelte.²⁰ Aber es existieren viele didaktisch-methodische Argumente, weshalb eine Beschäftigung mit Zeitzeug*innen im Geschichtsunterricht als sinnvoll erachtet wird: In Gesprächen mit Zeitzeug*innen finde für Schüler*innen eine unmittelbarere Begegnung mit *Geschichte* statt. Solchen Gesprächssituationen seien in einem

¹³ Vgl. Hartmut Voit: „Zeitgeschichte als Aufgabe“ – Überlegungen in geschichtsdidaktischer Absicht. In: Marko Demantowsky/ Bernd Schönemann (Hrsg.): *Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Schnittmengen – Problemhorizonte – Lernpotenziale*. Bochum/ Freiburg 2004 (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik, Bd. 33), S. 29.

¹⁴ Vgl. Bodo von Borries: *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*. Opladen 1999 (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 21), S. 41.

¹⁵ Vgl. Dietmar von Reeken: Eine ganz normale Epoche? Überlegungen zur Zeitgeschichte in *Geschichtskultur und Geschichtsunterricht*. In: *Zeithistorische Forschungen/ Studies in Contemporary History* 2 (2005), S. 282f. (<https://zeithistorische-forschungen.de/2-2005/4648>, aufgerufen am 04.08.2021).

¹⁶ Vgl. Voit 2004, S. 30.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Vgl. Reeken 2005, S. 284f.

²⁰ Vgl. Catherine Bosshart-Pfluger: *Oral History. Methode und Quelle*. In: Markus Furrer/ Kurt Messmer (Hrsg.): *Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. 2013 (Forum Historisches Lernen), S. 135. Gerhard Henke-Bockschatz: *Zeitzeugenbefragung*. In: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. 5. Aufl. Schwalbach/Ts. 2016 (Forum Historisches Lernen), S. 354 und 357.

hohen Maße Faszination und Authentizität für Schüler*innen inhärent.²¹ Gleichzeitig bestehe für Schüler*innen die Möglichkeit, vergangene Ereignisse selbstständig zu erforschen.²² Des Weiteren würden Interviews mit Zeitzeug*innen zur Öffnung von Schulen beitragen, wenn in den Geschichtsunterricht das außerschulische Leben einbezogen würde.²³ Schließlich erlaube der verkürzte zeitliche Rahmen dieser Epoche eine größere „universalhistorische Orientierung“²⁴.

Als „Nahtstelle zwischen Geschichts- und Politikunterricht“²⁵ verstanden, kommt der Zeitgeschichte zudem eine hohe Relevanz hinsichtlich der historisch-politischen Bildung von Jugendlichen zu. Sie lehre den Schüler*innen „als Bestandteil des Geschichtsunterrichts ein gegenwärtiges Problem nach Art der Historie zu betrachten und mit den Mitteln des historischen Denkens anzugehen“²⁶.

Gleichzeitig existieren neben diesen Potenzialen und Besonderheiten auch einige Herausforderungen, mit denen sich nicht nur Zeithistoriker*innen konfrontiert sehen, sondern die auch im Geschichtsunterricht relevant werden. Auf der Subjektebene könnten die geringe zeitliche Distanz sowie eine emotionale Nähe zu Problemen führen.²⁷ Schüler*innen begegnen dabei möglicherweise Erzählungen ihrer Eltern und Großeltern, die als wesentliches Element ihres kommunikativen Gedächtnisses gleichwohl als „unzureichend, verzerrt oder perspektivisch“²⁸ einzuschätzen sind. Besonders Lehrpersonen und die Familien der Schüler*innen müssten sich zudem mit ihrer eigenen Betroffenheit auseinandersetzen, denn bei der Beschäftigung mit Zeitgeschichte fallen häufig „forschendes Subjekt und erforschtes Objekt“²⁹ zusammen. Geschichtslehrpersonen müssten sich deshalb bei der Unterrichtsplanung reflektieren und ihre eigene Betroffenheit gegebenenfalls gegenüber ihren Schüler*innen offenlegen.³⁰ Zu berücksichtigen sei auch die veränderte Quellenlage im Vergleich zu anderen Epochen. Lehrpersonen und ihre Schüler*innen sehen sich nicht nur einer nahezu unüberschaubaren Quellenfülle gegenüber,³¹ sondern darüber hinaus existieren auch qualitative Veränderungen. So erfahre das historische

²¹ Vgl. ebd. (Henke-Bockschatz), S. 356.

²² Vgl. Bosshart-Pfluger 2013, S. 135.

²³ Vgl. Henke-Bockschatz 2016, S. 356.

²⁴ Ebd.

²⁵ Bernhard Sutor: Historisch-politische Bildung – Ein Interdependenzverhältnis (2005). (https://sowi-online.de/reader/historische_politische_bildung/sutor_bernhard_2004_historisch_politische_bildung_ein_interdependenzverhaeltnis.html, aufgerufen am 30.08.2021).

²⁶ Klaus Bergmann: Zeitgeschichte in der politischen Bildung. In: Wolfgang W. Mickel/ Dietrich Zitzlaff (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn 1988 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung). (https://www.sowi-online.de/reader/historische_politische_bildung/zeitgeschichte_historisches_denken.html, aufgerufen am 08.09.2021).

²⁷ Vgl. Michael Sauer: Zeitgeschichte – Medien – Historische Bildung. Einführung in das Tagungsthema. In: Susanne Popp u.a. (Hrsg.): Zeitgeschichte – Medien – Historische Bildung. Göttingen 2010 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 2), S. 27.

²⁸ Vgl. Reeken 2005, S. 283.

²⁹ Vgl. Furrer 2013, S. 31.

³⁰ Vgl. Reeken 2005, S. 285.

³¹ Vgl. Christian Heuer: Geschichtsdidaktik, Zeitgeschichte und Geschichtskultur. In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 3/4 (2005), S. 172.

Erkenntnisinteresse vermehrt eine Ausrichtung hinsichtlich der Gegenwart und Zukunft. All dies gelte es zu bedenken.³²

Auch gegen die Beschäftigung mit Zeitzeug*innen(interviews) als besondere zeitgeschichtliche Quelle und grundsätzliches Potenzial für den Geschichtsunterricht lassen sich einige Einwände erheben: So könne die notwendige Selbstständigkeit bei der Vor- und Nachbereitung der Befragung, die von den jeweiligen Lerngruppen gefordert sei, in schwächeren Gruppen zu Problemen führen. Außerdem werde allein durch den Arbeits- und Zeitaufwand der schulische Rahmen gesprengt. Als viel gravierender als diese Aspekte schätzt Henke-Bockschatz aber ein, dass Schüler*innen sowohl die Lebenserfahrung als auch die Sachkenntnisse fehle, um während und nach der Befragung zu vertiefenden Ansätzen zu gelangen. Des Weiteren mangle es auch den verantwortlichen Geschichtslehrpersonen oft an der notwendigen Erfahrung mit Zeitzeug*inneninterviews.³³

Insgesamt führen diese vorangegangenen Überlegungen zwar nicht zu einem Plädoyer für eine Epochendidaktik, die bisher noch nicht existent und nach Voit auch nicht notwendig ist. Allerdings bestünde dennoch der Bedarf einer epochenspezifischen Differenzierung.³⁴ Denn es sei erforderlich, „im Rahmen der Didaktik auszuweisen, welche Besonderheiten sowohl der Gegenstand als auch das Ziel (die Kompetenzen historischen Denkens) und der Unterricht aufweisen müssen, wenn er zu einem solchen Denken über die Spezifika befähigen will.“³⁵ Diese müssten dann sowohl fach- als auch schüler*innengerecht in den Prozess des historischen Lehrens und Lernens integriert werden.³⁶ Andreas Körber hat in diesem Zusammenhang eine Skizze zu möglichen Kompetenzen zeitgeschichtlichen Denkens vorgelegt, die sich an den verschiedenen Merkmalen der Epoche orientiert und auf diese Weise deren Besonderheit in Bezug auf das historische Denken und die zu erwerbenden Kompetenzen hervorhebt.³⁷

Es lässt sich also zusammenfassen, dass es im Geschichtsunterricht gilt, das didaktische Potenzial in der Auseinandersetzung mit zeitgeschichtlichen Themen zu nutzen und gleichzeitig die Herausforderungen, die diese Beschäftigung mit sich bringt, zu berücksichtigen. Zeitgeschichte lässt sich demnach insgesamt als eine bedeutsame Epoche für den Geschichtsunterricht bezeichnen.

Gleichzeitig ist aber wenig darüber bekannt, inwiefern diese Besonderheiten der Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht tatsächlich berücksichtigt werden. Denn wenn es um die Frage geht, was

³² Vgl. Voit 2004, S. 20.

³³ Vgl. Henke-Bockschatz 2016, S. 357.

³⁴ Vgl. Reeken 2005, S. 285.

³⁵ Andreas Körber: Kompetenz(en) zeitgeschichtlichen Denkens. In: Michele Barricelli/ Julia Hornig (Hrsg.): Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute, Frankfurt a. M. 2008, S. 50.

³⁶ Vgl. Voit 2004, S. 23.

³⁷ Vgl. Körber 2008, S. 54–63.

Geschichtslehrer*innen über Zeitgeschichte denken, hört man lediglich (aber häufig), dass das chronologische Prinzip der Lehrpläne dazu führe, dass vor allem jüngere Ereignisse kaum behandelt würden. Geschichtslehrpersonen „kommen“ dann lediglich, wie von Reeken festhält, bis zu den Jahren 1933 oder 1945.³⁸ Diese Feststellung scheint schon länger relevant zu sein und weiter bedeutsam zu bleiben, wie die Verfasserin mittlerweile aus eigenen Erfahrungen berichten kann. Es gibt häufig einen über die Schuljahre hin angesammelten „Zeitmangel“, der die Thematisierung von zeitgeschichtlichen Inhalten insbesondere in der Sekundarstufe I kaum möglich macht.

Einher geht dies mit einem vermeintlichen (Nicht-)Wissen von Schüler*innen; insbesondere in Bezug auf die DDR-Geschichte. So lauten die (provokanten) Titel der vor allem im Wissenschaftsbereich umstrittenen Studien von Deutz-Schroeder/ Schroeder (2008) beziehungsweise Schroeder u.a. (2012) „Soziales Paradies oder Stasi-Staat“³⁹ und „Später Sieg der Diktaturen?“⁴⁰. Die Forscher*innen konstatieren, dass eine „absolute Mehrheit der befragten Jugendlichen nur über niedrige oder sogar sehr niedrige zeitgeschichtliche Kenntnisse“⁴¹ verfüge. In einem Interview unterstellte Klaus Schroeder Schüler*innen sogar „zeithistorischen Analphabetismus“⁴². Die Ergebnisse ihrer Untersuchungen hinsichtlich des DDR-Bildes und der zeitgeschichtlichen Kenntnisse sowie Urteilen von Jugendlichen wurden in Deutschland mit Besorgnis wahrgenommen und fanden sogar im Brandenburger Landtag Beachtung.⁴³ Wenngleich die Studien insbesondere im Hinblick auf ihre methodischen Settings im fachdidaktischen⁴⁴ und fachwissenschaftlichen⁴⁵ Umfeld in der Folge um einiges kritischer und kontroverser als in vielen Medien rezipiert wurden, werden deren Ergebnisse immer noch als Grundlage verwendet, um beispielweise politische Entwicklungen zu erklären⁴⁶ oder die Notwendigkeit einer höheren Anzahl an

³⁸ Vgl. Reeken 2005, S. 282.

³⁹ Monika Deutz-Schroeder/ Klaus Schroeder: Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern – ein Ost-West-Vergleich. München/ Stamsried 2008 (Studien zu Politik und Geschichte, Bd. 6).

⁴⁰ Klaus Schroeder u.a.: Später Sieg der Diktaturen? Zeitgeschichtliche Kenntnisse und Urteile von Jugendlichen. Frankfurt a.M. 2012 (Studien des Forschungsverbundes SED-Staat an der Freien Universität Berlin, Bd. 17).

⁴¹ Ebd., S. 530.

⁴² Philipp Alvares de Souza Soares: Gestapo? Voll normal! Was wissen Schüler über die NS-Zeit und die DDR? Ein Gespräch mit dem Politologen Klaus Schroeder über seine neue Studie. In: Die Zeit vom 28. Juni 2012, S. 2 (<https://www.zeit.de/2012/27/C-Interview-Studie-Geschichte/seite-2>, aufgerufen am 03.01.2022).

⁴³ Abschlussbericht der Enquete-Kommission 5/1 „Aufarbeitung der Geschichte und Bewältigung von Folgen der SED-Diktatur und des Übergangs in einen demokratischen Rechtsstaat im Land Brandenburg (Drucksache 5/8500) [Potsdam 2014]. (https://www.parlamentsdokumentation.brandenburg.de/starweb/LBB/ELVIS/parlادoku/w5/drs/ab_8500/8500.pdf, aufgerufen am 22.01.2022).

⁴⁴ Vgl. Bodo von Borries: Vergleichendes Gutachten zu zwei empirischen Studien über Kenntnisse und Einstellungen von Jugendlichen zur DDR-Geschichte. Hamburg 2008. Markus Bernhard: Der „Späte Sieg der Diktaturen“ – Resultat ergebnisoffenen Unterrichts? In: Public History Weekly 2 (2014) sowie die dazugehörigen Kommentare. (<https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-9/spaeter-sieg-der-diktaturen-auswirkungen-ergebnisoffenen-geschichtsunterrichts/>, aufgerufen am 22.01.2022).

⁴⁵ Martin Sabrow: Wie, die Schüler kennen den Dicken mit der Zigarre nicht? In: FAZ vom 4. Februar 2009.

⁴⁶ Monika Deutz-Schroeder/ Klaus Schroeder: Diktatur oder Demokratie? Defizite im zeitgeschichtlichen Wissen. In: Analyse & Argumente 255 (2017), S. 1.

Geschichtsunterrichtsstunden zu begründen^{47,48}. Auffällig ist, welche Bedeutung zeitgeschichtlichen Themen, insbesondere der deutsch-deutschen Geschichte, beigemessen wird.⁴⁹

Damit ist aber noch keine Aussage darüber getroffen, welche Relevanz *Geschichtslehrpersonen* dieser Epoche beimessen oder wie sie darüber hinaus über diese Epoche denken, ihnen Möglichkeiten, Herausforderungen und Besonderheiten bewusst sind und sie diese im Geschichtsunterricht umsetzen.

Doch gerade ihre Perspektive ist von besonderer Relevanz. Denn folgt man der Annahme, dass Lehrer*innen als „Experten für das Lernen und Lehren in der Schule“⁵⁰ als „die wichtigsten Akteure im Bildungswesen“⁵¹ einzuschätzen sind,⁵² gilt, dass sich Geschichtslehrer*innen dementsprechend als Schlüsselfaktoren für einen erfolgreichen Geschichtsunterricht begreifen lassen.⁵³ Die professionelle Kompetenz dieser Expert*innen lässt sich in Anlehnung an die kompetenztheoretischen Ansätze im Bereich der Lehrer*innen-Forschung⁵⁴ anhand eines Modells beschreiben. Dieses Modell berücksichtigt sowohl die verschiedenen Aspekte des Lehrerwissens⁵⁵ als auch die Modelle, die im Rahmen der

⁴⁷ Ulrich Bongertmann: Zeitgeschichtliche Bildung in der Schule – das Fach Geschichte. In: *Analyse & Argumente* 254 (2017), S. 1.

⁴⁸ Eine aktuelle Studie zu den Vorstellungen von Jugendlichen – befragt wurden 700 thüringische Abiturient*innen – von der DDR zeichnet jedoch ein deutlich differenzierteres Bild. Denn auch wenn eine Einordnung der DDR „als Diktatur deutlich weniger entschieden“ (Kathrin Klausmeier: *Die DDR war keine Diktatur!?* Ergebnisse einer empirischen Studie zu den Vorstellungen Jugendlicher von der DD. In: Jens Hüttmann/ Anna von Arnim-Rosenthal (Hrsg.): *Diktatur und Demokratie im Unterricht: Der Fall DDR*. Berlin 2017, S. 94) ausfalle, schätzen die Schüler*innen die DDR „sowohl als repressives als auch undemokratisches System“ (ebd., S. 93) ein.

⁴⁹ Es scheint also zuzutreffen, dass „unerwartete oder unerwünschte Ergebnisse in den Bereichen der politischen Einstellungen ein weitaus größeres Skandalpotenzial haben als Defizite bei den Kenntnissen der frühneuzeitlichen Geschichte“ (Susanne Popp: *Historische Bildung und Kompetenzmodelle. Überlegungen zu einer aktuellen Debatte*. In: Dies./ Bernd Schönemann (Hrsg.): *Historische Kompetenzen und Museen*. Idstein 2009 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 25), S. 37).

⁵⁰ Rainer Bromme: *Lehrerexpertise*. In: Wolfgang Schneider/ Marcus Hasselhorn (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen u.a. 2008, S. 159.

⁵¹ Jürgen Baumert/ Mareike Kunter: *Das Kompetenzmodell von COACTIV*. In: Dies. u.a. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster 2011, S. 29.

⁵² Oder, um mit Hattie zu sprechen: „Was Lehrpersonen *tun*, ist wichtig.“ (Kursiv im Original, Ders.: *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“*. Besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler 2013, S. 27). Allerdings weist er auch darauf hin, dass dies nicht bedeutet, dass alle Lehrpersonen effektiv seien (vgl. ebd., S. 129). Vielmehr gehe es darum, dass diese „die größte Quelle für die Varianz in unserem System“ (ebd., S. 27f.) darstellten.

⁵³ Vgl. Helmut Messner/ Alex Buff: *Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung*. In: Peter Gautschi u.a. (Hrsg.): *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Zürich 2007, S. 144.

⁵⁴ Einen Überblick über die verschiedenen Forschungsansätze der letzten Jahrzehnte (vom Persönlichkeits- bis zum praxistheoretischen Ansatz) bieten beispielsweise Petra Herzmans/ Johannes König: *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn 2016 (Studientexte Bildungswissenschaft), S. 61–129.

⁵⁵ Shulman differenzierte 1987 zwischen sieben Kategorien des Lehrerwissens. Vgl. dazu Lee S. Shulman: *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. In: *Harvard Educational Review* 57 (1987) 1, S. 8. Darauf aufbauend wird mittlerweile pragmatisch zwischen den drei „core dimensions“ fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen unterschieden. Vgl. dazu Baumert u.a.: *Teachers’ Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress*. In: *American Educational Research Journal* 47 (2010) 1, S. 135. Vgl. dazu auch Jürgen Baumert/ Mareike Kunter: *Stichwort: Professionelle Kompetenz von*

Forschungen zur Kompetenz und Expertise von Lehrpersonen entwickelt wurden.⁵⁶ Es wird davon ausgegangen, dass aus diesen, in Abbildung 1 zu sehenden, Kompetenzaspekten das professionelle Handeln von Lehrkräften entsteht.⁵⁷ Reusser und Pauli verweisen dabei auf die besondere Rolle von berufsbezogenen Überzeugungen beziehungsweise *Beliefs*⁵⁸ von Lehrpersonen.⁵⁹



Abb. 1: Generisches Modell professioneller Kompetenz von Lehrpersonen⁶⁰

Es wird davon ausgegangen, dass diese *Beliefs* hinsichtlich der Qualität des beruflichen Handelns von Relevanz sind.⁶¹ Sie würden die Wahrnehmung und Beurteilung von Lehrer*innen beeinflussen sowie Auswirkungen auf Handlungspläne, Auswahl von Zielen und Unterrichtsentscheidungen haben.⁶² Des Weiteren hätten sie Einfluss auf das Vorgehen bei Problemlösungen.⁶³ Schließlich gebe es Belege dafür, dass berufsbezogene Überzeugungen die Kommunikation mit Schüler*innen, deren Lernerfolg sowie

Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006) 4, S. 482. Vgl. außerdem zum Lehrer*innenwissen: Georg Hans Neuweg: Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellung, Befunde und Perspektive der Forschung zum Lehrerwissen. In: Ewald Terhart/ Hedda Bennewitz/ Martin Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Münster/ New York 2014, S. 583–614.

⁵⁶ Vgl. Baumert/ Kunter 2011, S. 482. Vgl. auch Jürgen Baumert/ Mareike Kunter: Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Dies. u.a. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster 2011, S. 32. Zur Relevanz des Modells für die geschichtsdidaktische Forschung siehe auch Manfred Seidenfuß: Forschungsfeld Geschichtslehrkräfte. Eine Einführung. In: Zeitschrift für Geschichtsdiagnostik 13 (2014), S. 7f.

⁵⁷ Vgl. ebd., S. 33.

⁵⁸ Die Begriffe *Beliefs* und Überzeugungen werden im Folgenden synonym verwendet.

⁵⁹ Vgl. Kurt Reusser/ Christine Pauli: Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Ewald Terhart/ Hedda Bennewitz/ Martin Rothland/ Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Münster/ New York 2014, S. 642.

⁶⁰ Vgl. Herzmann/ König 2016, S. 111.

⁶¹ Vgl. Reusser/ Pauli 2014, S. 642.

⁶² Vgl. M. Frank Pajares: Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: Review of Educational Research 62 (1992) 3, S. 307 und 326.

⁶³ Vgl. Alan H. Schoenfeld: Mathematics Teaching and Learning. In: Patricia A. Alexander/ Philip H. Winne (Hrsg.): Handbook of Educational Psychology. 2. Aufl. Mawah 2006, S. 484.

das Handeln im Klassenzimmer beeinflussen.⁶⁴ Wenngleich verschiedenste Versuche unternommen wurden, eine Strukturierung und Kategorisierung von berufsbezogenen Überzeugungen vorzunehmen,⁶⁵ fehle immer noch ein Konsens darüber, wie *Beliefs* einerseits zu definieren seien und wie sie sich andererseits von anderen Konstrukten, wie zum Beispiel Wissen, Werten oder subjektiven Theorien abgrenzen lassen beziehungsweise zu ihnen verhalten.⁶⁶ Deshalb lassen sich Überzeugungen mit Forgasz/ Leder, die damit Pajares folgen, immer noch als ein „messy construct“⁶⁷ bezeichnen.⁶⁸ Erkennbar sei die Unklarheit zum Beispiel an der ungenauen Abgrenzung zum Wissensbegriff.⁶⁹ In der Forschung besteht jedoch zumindest Einigkeit darüber, dass sich Überzeugungen auf mentale Zustände beziehen, in denen subjektive Einschätzungen von großer Relevanz sind.⁷⁰

Geht man nun davon aus, dass Zeitgeschichte für das Fach Geschichte einen bedeutsamen Lerngegenstand darstellt und berufsbezogene Überzeugungen eine besondere Komponente der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen sind, stellt sich die Frage, welche Überzeugungen Geschichtslehrer*innen in Bezug auf diese besondere Epoche aufweisen. Dabei soll bereits an dieser Stelle eine Einschränkung vorgenommen werden, die für die folgenden theoretischen und methodischen Grundlagen von Relevanz ist: Denn in den Blick sollen Geschichtslehrpersonen genommen werden, die sich in der Berufseinstiegsphase befinden. Auf diese Weise lassen sich berufsbiografische Einflussfaktoren auf die Überzeugungen der im Fokus stehenden Lehrer*innen hinsichtlich des Erlebens zeitgeschichtlicher Ereignisse weitgehend ausschließen. Denn die entsprechenden Lehrpersonen befinden wohl in einer gemeinsamen *Generationslagerung*. Verwandt gelagert seien Generationen, wenn sie „im selben historisch-sozialen Raume – in derselben historischen Lebensgemeinschaft – zur selben Zeit

⁶⁴ M. Wilson/ T. Cooney: Mathematics Teacher Change and Development. In: Gilah H. Leder u.a. (Hrsg.): *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* Dordrecht 2002, S. 144.

⁶⁵ Vgl. zum Beispiel Helenrose Fives/ Michelle M. Buehl: Spring cleaning for the „messy“ construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: Karen R. Harris/ Steve Graham/ Tim Urdan (Hrsg.): *APA Educational Psychology Handbook: Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors*. Washington 2012, S. 471–499. Vgl. auch Johannes König (Hrsg.): *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change*. Münster 2012.

⁶⁶ Vgl. Reusser/ Pauli 2014, S. 642.

⁶⁷ Pajares 1992, S. 307.

⁶⁸ Vgl. Helen J. Forgasz/ Gilah H. Leder: Beliefs about Mathematics and Mathematics Teaching. In: Peter Sullivan/ Terry Wood (Hrsg.): *The International Handbook of Mathematics Teacher Education. Vol. 1: Knowledge and Beliefs in Mathematics Teaching and Teaching Development*. Rotterdam 2008, S. 188.

⁶⁹ Vgl. zum Beispiel James Calderhead: Teachers: Beliefs and Knowledge. In: David C. Berliner/ Robert C. Calfee (Hrsg.): *Handbook of Educational Psychology*. New York 1996, S. 715. Anita Woolfolk Hoy/ Heather Davis/ Stephan J. Pape: Teacher Knowledge and Beliefs. In: Patricia A. Alexander/ Philip H. Winne (Hrsg.): *Handbook of Educational Psychology*. 2. Aufl. Mahwah 2006, S. 716.

⁷⁰ Vgl. Reusser/ Pauli 2014, S. 643.

geboren worden“⁷¹ sind. Es könne nur insofern von einer Generationslagerung gesprochen werden, als dass die entsprechende Generation auch an denselben Geschehnissen partizipiert und diese auch in einer bestimmten Phase des Lebens gemeinsam erlebt (Erlebnisschichtung).⁷² Einen Generationszusammenhang kennzeichne zudem, dass zu der bloßen Generationslagerung noch eine bestimmte Verbindung hinzutrete: eine „Partizipation an den gemeinsamen Schicksalen“⁷³ in dem benannten historisch-sozialen Raum. Auf dieser Basis kann man davon ausgehen, dass die ausgewählte Berufskohorte zeitgeschichtliche Geschehnisse räumlich und zeitlich ähnlich erlebt und wahrgenommen hat.

Erziehungswissenschaftlich lässt sich für diese Auswahl argumentieren, dass diese Phase deshalb von Interesse ist, weil sich gerade in diesem Zeitabschnitt zum Teil lang eingespielte Überzeugungen sowie subjektive Theorien manifestierten.⁷⁴ Ferner stelle die Phase des Berufseinstiegs eine „entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung“ dar. Denn in dieser Zeit bildeten sich „personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt Grundzüge einer beruflichen Identität“⁷⁵ aus.

Infolgedessen lässt sich die leitende Frage für das vorliegenden Projektes wie folgt konkretisieren: **Welche *Beliefs* weisen Geschichtslehrpersonen in der Berufseinstiegsphase in Bezug auf die Epoche Zeitgeschichte auf?**

1.2 Theoretische Grundlagen

Um diese Frage zu untersuchen, gilt es zunächst, die der Studie zugrundeliegenden Konzepte Überzeugungen und Zeitgeschichte überzeugend zu definieren und zusammenzuführen.

1.2.1 Überzeugungen/ Beliefs

Dieser Studie liegt angelehnt an Reusser und Pauli folgendes Verständnis von Überzeugungen zugrunde: *Beliefs* sind demnach diejenigen Bestandteile der Handlungskompetenz von Lehrpersonen, welche über das „deklarative und prozedurale pädagogisch-psychologische und disziplinär-fachliche Wissen hinausgehen“. Reusser/ Pauli beschreiben berufsbezogene Überzeugungen als „affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den

⁷¹ Karl Mannheim: Das Problem der Generationen (1928). In: Ders.: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Berlin/ Neuwied 1964 (Soziologische Texte 28), S. 542.

⁷² Vgl. ebd., S. 536.

⁷³ Ebd., S. 539.

⁷⁴ Vgl. Manuela Keller-Schneider/ Uwe Hericks: Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Ewald Terhart/ Hedda Bennewitz/ Martin Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Münster/ New York 2014, S. 393.

⁷⁵ Ewald Terhart: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/ Basel 2000, S. 128.

institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung⁷⁶. Damit würden sie dem berufsbezogenen Denken und Verhalten der jeweiligen Lehrpersonen Orientierung, Halt, Struktur und Sicherheit geben.⁷⁷

Dem wissenschaftlichen Konstrukt *Beliefs* werden darüber hinaus einige weitere Charakteristika zugeschrieben: So würden Überzeugungen einen Gegenstandsbezug aufweisen (zum Beispiel Fachinhalte), also immer auf etwas ausgerichtet sein.⁷⁸ Des Weiteren gelten *Beliefs* als „emotional aufgeladene mentale Konfigurationen mit normativ-evaluativem Charakter“⁷⁹. Gleichzeitig stehen berufsbezogene Überzeugungen in engem Zusammenhang mit dem Wissen. Einzelne *Beliefs* würden sich zudem dadurch auszeichnen, dass sie in ein Überzeugungssystem eingebunden seien und sowohl auf einen fachspezifischen Kontext bezogen als auch generalisiert sein können.⁸⁰ Berufsbezogene Überzeugungen können den jeweiligen Lehrpersonen bewusst (explizit) oder nicht bewusst (implizit) sein.⁸¹ Ihnen wird zugeschrieben, dass sie sehr stabil seien und sich deshalb auch nur durch „Widerstände, Druck und Krisen“⁸² verändern lassen. Eng gekoppelt an dieses (mögliche) Problem, insbesondere tiefgreifende Überzeugungen zu verändern, ist die Schwierigkeit, Zugang zu ihnen zu erhalten. So sei es möglich, dass Menschen zwar einen Teil ihrer Überzeugungen durchaus konkret benennen können, ihnen jedoch „ein anderer Teil nur bruchstückhaft zugänglich“⁸³ bleibe.

Dabei sei zwischen alten Überzeugungen und jenen, die neu erworben wurden, zu unterscheiden. So stellen angehende Lehrer*innen, wenn sie ihr Studium aufnehmen, keine ‚unbeschriebenen Blätter‘ dar. Denn die Besonderheit von berufsbezogenen Überzeugungen liege darin, dass (angehende) Lehrpersonen unter anderem aufgrund ihrer eigenen Schulerfahrungen schon verankerte *Beliefs* hinsichtlich des Schulbetriebs aufweisen.⁸⁴ Diese bereits früh entstandenen und tiefsitzenden Überzeugungen werden mit Patrick/ Pintrich auch intuitive Überzeugungen genannt.⁸⁵ Im Gegensatz dazu gebe es

⁷⁶ Reusser/ Pauli 2014, S. 642.

⁷⁷ Vgl. ebd., S. 642f.

⁷⁸ Vgl. ebd., S. 644.

⁷⁹ Ebd.

⁸⁰ Annett Wilde/ Mareike Kunter: Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Martin Rothland (Hrsg.): Beruf Lehrer/ Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster/ New York 2016, S. 300.

⁸¹ Vgl. Fives/ Buehl 2012, S. 473f.

⁸² Reusser/ Pauli 2014, S. 645.

⁸³ Ebd., S. 646.

⁸⁴ Vgl. Wilde/ Kunter 2016, S. 308. Richardson fasst zusammen, dass es insbesondere drei Erfahrungskategorien gebe, die vor allem für die Entwicklung von lern- und schulbezogenen Überzeugungen von Bedeutung seien: „They are personal experiences, experiences with schooling and instruction, and experiences with formal knowledge.“ (Virginia Richardson: The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: John Sikula/ Thomas J. Butterly/ Edith Guyton (Hrsg.): Handbook of research on teacher education. New York 1996, S. 8 in der Onlineversion, https://www.researchgate.net/publication/239666513_The_role_of_attitudes_and_beliefs_in_learning_to_teach, aufgerufen am 22.01.2022).

⁸⁵ Vgl. Helen Patrick/ Paul Pintrich: Conceptual Change in Teachers' Intuitive Conceptions of Learning, Motivation, and Instruction: The Role of Motivational and Epistemological Beliefs. In: Bruce Torff/ Robert J. Sternberg

professionelle Überzeugungen, die unter anderem mit wissenschaftlichen Einsichten übereinstimmen.⁸⁶ Während auf die tief verankerten Überzeugungen das zutrefte, was Reusser und Pauli feststellen, nämlich, dass eine Veränderung nur schwer erreichbar sei, seien neu erworbene Überzeugungen und jene, die schlechter vernetzt seien – einer Ergänzung des Konzepts durch Fives und Buehl – leichter zu verändern.⁸⁷

Diese Charakteristika von Überzeugungen können sich auf verschiedene Inhalte beziehen. In Tabelle 1 findet sich eine Systematisierung der verschiedenen Bezugssysteme mit den entsprechenden Inhalten sowie Beispielen:

| Überzeugungen von Lehrkräften: Bezugssystem, Inhalte und Beispiele | | |
|---|---|--|
| Bezugssystem | Inhalte | Beispiele für untersuchte Konstrukte |
| Selbst | Vorstellungen zur eigenen Identität, Überzeugungen über eigene Fähigkeiten | Eigenes Rollenverständnis Selbstwirksamkeitsüberzeugungen |
| Lehr-Lern-Kontext | Überzeugungen über Lehren und Lernen, das Fach, einzelne Schüler | Lerntheoretische Überzeugungen Epistemologische Überzeugungen über das eigene Fach Erwartungen an Schüler Attributionen für Schülerleistungen |
| Bildungssystem | Bildungspolitische Themen, Standards, Reformen | Einstellungen zu konkreten Reformen Einstellung zu Standards |
| Gesellschaft | Kulturelle Normen und Werte, die Bildung und Schule betreffen, Einstellungen zu Kindheit und Jugend | Normative Erziehungsziele Moralvorstellungen |

Tab. 1: Überzeugungen von Lehrkräften nach Kunter/ Pohlmann⁸⁸

Von Fives/ Buehl werden *Beliefs* ergänzend neben verschiedenen Merkmalen und Bezugssystemen auch bestimmte Funktionen zugewiesen. Die Forscherinnen unterscheiden zwischen Filter-, Rahmen- und Steuerfunktion von Überzeugungen. So würden *Beliefs* zum einen als Filter wirken, indem sie bestimmen, wie eine Lehrperson verschiedene Erfahrungen und Geschehnisse wahrnimmt und interpretiert. Für die Einschätzung und Beurteilung bestimmter Unterrichtssituationen würden Überzeugungen wiederum einen entsprechenden Rahmen bilden. Außerdem sprechen Fives und Buehl ihnen die Funktion zu, das Verhalten von Lehrer*innen im Unterricht zu steuern. Es sei beispielsweise sehr

(Hrsg.): Understanding and Teaching the Intuitive Mind. Student and Teacher Learning. Hilldale, NJ 2001, S. 119ff.

⁸⁶ Vgl. Wilde/ Kunter 2016, S. 308.

⁸⁷ Fives/ Buehl 2012, S. 475.

⁸⁸ Tabelle nach Mareike Kunter/ Britta Pohlmann: Lehrer. In: Elke Wild/ Jens Möller (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl. Berlin/ Heidelberg 2015, S. 267. Kunter und Pohlmann beziehen sich wiederum auf die Systematik von Woolfolk Hoy/ Davis/ Pape 2006, S. 716.

wahrscheinlich, dass eine Lehrperson, die davon überzeugt ist, dass Gruppenarbeit wirksam ist, diese auch in ihren Unterricht integriere.⁸⁹

Berücksichtigt werden muss zudem, dass berufsbezogene Überzeugungen nicht allein widerspiegeln, was Lehrpersonen „in ihrer (akademischen) Bildung an mehr oder weniger gesichertem Wissen über Lehr-Lernprozesse, Fächer, Schüler und das Bildungssystem erworben haben“. Vielmehr muss darüber hinaus bedacht werden, dass sie „auch und vor allem für die gewordene Identität und das Berufsethos von Lehrpersonen“⁹⁰ stehen. Schließlich brächten *Beliefs* nicht nur das zum Ausdruck, was Lehrer*innen persönlich für richtig erachten, sondern würden den durch das Individuum verinnerlichten Habitus der kollektiven Praxis zeigen.⁹¹ Gleichwohl bleiben sie aber individuelle Überzeugungen.

Darüber hinaus hätten verschiedene Analysen gezeigt, dass das jeweilige Fach von Lehrpersonen den eigentlichen Rahmen ihrer Handlungen darstelle. So bestimme das Fach „*bis in Einzelheiten hinein die Textur des Unterrichts*“⁹² (kursiv im Original). Stodolsky und Grossman präzisieren dies noch weiter, indem sie darauf verweisen, dass der Unterrichtsgegenstand einer der primären Organisatoren des Berufslebens von Lehrpersonen an weiterführenden Schulen sei. Das Fach beziehungsweise der Unterrichtsgegenstand nehme von dem Moment an eine zentrale Rolle ein, in dem die Lehrer*innen Unterricht vorbereiten.⁹³ Die Autor*innen gehen davon aus, dass „subject matter influences actual instructional practices, as well as how teachers think about curriculum, learning and teaching.“⁹⁴

1.2.2 Zeitgeschichte

Dieser Einfluss gilt für Zeitgeschichte nun in besonderer Weise, da die Frage, welche Überzeugungen Geschichtslehrer*innen in Bezug auf diese Epoche aufweisen, nicht nur in Bezug auf den Geschichtsunterricht zu stellen ist. Denn alle historisch Denkenden – und damit auch Geschichtslehrpersonen – befinden sich hinsichtlich der Zeitgeschichte in einer Doppelrolle: Sie sind gleichzeitig Betrachter*innen und Beteiligte der Epoche, mit der sie sich als Historiker*innen und Geschichtslehrer*innen (im Geschichtsunterricht) beschäftigen.⁹⁵

⁸⁹ Vgl. Wilde/ Kunter 2016, S. 305.

⁹⁰ Reusser/ Pauli 2014, S. 654.

⁹¹ Vgl. ebd., S. 644.

⁹² Baumert/ Kunter 2006, S. 492.

⁹³ Vgl. Susan S. Stodolsky/ Pamela L. Grossman: The Impact of Subject Matter on Curricular Activity: An Analysis of Five Academic Subjects. In: American Educational Research Journal 32 (1995) 2, S. 228.

⁹⁴ Ebd.

⁹⁵ Vgl. Körber 2008, S. 53f.

Kontrovers diskutiert wird jedoch die Frage, was unter Zeitgeschichte eigentlich zu verstehen ist.⁹⁶ Diesem Projekt liegt das dynamische Verständnis von Zeitgeschichte als „Epoche der Mitlebenden“⁹⁷ zugrunde. Auch wenn Rothfels für seine Generation feststellte, dass 1917 eine geeignete Zäsur für den Beginn der Zeitgeschichte sei,⁹⁸ kann dies weder für alle damaligen Generationen noch für die gegenwärtig lebenden Generationen gelten. Stattdessen lässt sich immer noch konstatieren, dass „Zeitgeschichte [ist] nicht allgemein datierbar“⁹⁹ sei. Vielmehr müssen bei einer Definition von Zeitgeschichte zwei Modi der Erinnerung Berücksichtigung finden: das kulturelle und das kommunikative Gedächtnis.¹⁰⁰ Demnach sollte Zeitgeschichte „als der Gegenwart nächste Zweig“¹⁰¹, also als nicht datierbare „Gegenwartsvorgeschichte“¹⁰² verstanden werden, die gleichwohl mit Inhalten im Sinne von Strukturen und Ereignissen operationalisiert werden, welche die Gegenwart direkt bestimmen und sowohl im kulturellen als auch im kommunikativen Gedächtnis verankert sind.¹⁰³

Aus diesen theoretischen Grundlagen zur Zeitgeschichte und den *Beliefs* von Lehrpersonen – auch aus der besonderen Rolle von Unterrichtsgegenständen für berufsbezogene Überzeugungen – resultiert der Untersuchungsansatz, nicht nur allgemeine auf den Unterricht bezogene Überzeugungen (zum Beispiel dahingehende Potenziale oder Herausforderungen; s. Kap. 1.1, Kap. 2.3) in den Blick nehmen zu wollen. Sondern ergänzend dazu wird eine inhaltliche Konkretisierung in Form eines bestimmten historischen Geschehenszusammenhangs vorgenommen. Die Wahl fällt auf den Ereigniskomplex 1989, für den folgende Argumente sprechen: 1989 entspricht dem Projekt zugrunde liegenden Verständnis von Zeitgeschichte als *Epoche der Mitlebenden*, denn die zu untersuchenden Lehrpersonen der gewählten Berufskohorte sind im Jahr 1989 maximal im Grundschulalter gewesen. Währenddessen hat die Eltern- und Großelterngeneration dieser Gruppe die Ereignisse miterlebt, weshalb diese im kommunikativen Gedächtnis eine entsprechende Rolle spielen (können). Gleichzeitig kann der Ereigniskomplex als wichtiger Einschnitt der jüngeren Geschichte verstanden werden. Sabrow beispielsweise bezeichnet den

⁹⁶ Vgl. Hans Günter Hockerts: Zeitgeschichte in Deutschland. Begriff, Methoden, Themenfelder. In: Historisches Jahrbuch 113 (1993), S. 103ff. Diese Diskussion wird im Zusammenhang mit der empirischen Auswertung zur Frage, welches Verständnis Lehrpersonen von Zeitgeschichte haben, wieder aufgegriffen (s. Kap. 2.1).

⁹⁷ Rothfels 1953, S. 2.

⁹⁸ Vgl. ebd., S. 6.

⁹⁹ Eberhard Jäckel: Begriff und Funktion der Zeitgeschichte. In: Ders./ Ernst Weymar (Hrsg.): Die Funktion der Zeitgeschichte in unserer Zeit. Stuttgart 1975, S. 172.

¹⁰⁰ Vgl. Jan Assmann: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität. 7. Aufl. München 2013, S. 48–66.

¹⁰¹ Hockerts 1993, S. 98.

¹⁰² Voit 2004, S. 25.

¹⁰³ Vgl. ebd.

„Mauerfall“ als „klassische Zäsur“¹⁰⁴. Für die in dieser Studie zu untersuchende Kohorte gilt ferner, dass 1989 eine mögliche „Deutungszäsur“¹⁰⁵ (Sabrow) darstellt. Deutungszäsuren seien eine Zeitgrenze, die durch Nachlebende im Rückblick festgelegt würden.¹⁰⁶ Indem man in Blick nimmt, ob die Lehrpersonen einem entsprechenden Ereigniskomplex retrospektiv (keine) Bedeutung zuweisen und wie sie diesen kontextualisieren, erhält man Zugang zu ihren *Beliefs*, für die Bewertungskomponenten sowie Normen und Emotionalität kennzeichnend sind. Um Zugang zu unterrichtsbezogenen Überzeugungen zu erhalten, sollte zudem ein historisches Phänomen gewählt werden, das im Kernlehrplan verankert ist und dementsprechend auch grundsätzlich unterrichtet werden sollte. Dies ist mit 1989 gegeben. Zum Zeitpunkt der Untersuchung ist dieser *Inhalt* sowohl für die Sekundarstufe I als auch für die Sekundarstufe II fester Bestandteil des Kernlehrplans NRW.¹⁰⁷

1.2.3 „The system of Public History“

Neben dem Fach sind es – wie bereits dargelegt – ebenso Unterrichtsgegenstände, die Einfluss auf das professionelle Handeln und Denken und damit auf die Überzeugungen von Lehrpersonen haben. Ausgehend von diesen Voraussetzungen erscheint es notwendig, dem Projekt ein fachbezogenes Konzept zugrunde zu legen, um daraus methodische Überlegungen abzuleiten.

Einen entsprechenden Erkenntnisgewinn ermöglicht das *umbrella concept* der Public History von Marko Demantowsky. Er definiert Public History wie folgt:

„Public History is a complex past-related identity discourse. Operated by collectives and individuals, it serves the mutual recognition of narratives. Collectives empower their basic narratives in

¹⁰⁴ Martin Sabrow: Der Mauerfall als historische Zäsur. Vortrag in der Reihe „Leibniz-Lektionen“. Urania Berlin 04.11.2014, S. 5 (https://zzf-potsdam.de/sites/default/files/mitarbeiter/PDFs/sabrow/vortrag_martin_sabrow_mauerfall_als_historische_zaesur_04_11_2014_urania_berlin.pdf, aufgerufen am 11.04.2021).

¹⁰⁵ Martin Sabrow: Zäsuren der Zeitgeschichte. Version 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte (2013) (<https://docupedia.de/zg/Zaesuren>, aufgerufen am 11.04.2021).

¹⁰⁶ Vgl. ebd. Im Gegensatz dazu kennzeichne die „Erfahrungszäsur“, dass in ihr „die Zäsur gleichsam selbst zeitgenössische Erfahrungsmacht erlangt hat.“ (Ebd.).

¹⁰⁷ Für die Sekundarstufe I im Inhaltsfeld 11 „Neuordnungen der Welt und Situationen Deutschlands“ unter dem Schwerpunkt „Zusammenbruch des kommunistischen Systems, deutsche Einheit“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte (2007), S. 31; https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_geschichte.pdf, aufgerufen am 11.04.2021).

Im Kernlehrplan der Sekundarstufe II ist 1989 im Inhaltsfeld 6 „Nationalismus, Nationalstaat und deutsche Identität im 19. und 20. Jahrhundert“ mit dem inhaltlichen Schwerpunkt „Die Überwindung der deutschen Teilung in der friedlichen Revolution von 1989“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte (2014), S. 32; https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/ge/KLP_GOST_Geschichte.pdf, aufgerufen am 11.04.2021) zu finden. Es gibt zudem eine entsprechende Ausdifferenzierung in den Kompetenzbereichen auf den Seiten 32, 33 und 41 (vgl. ebd.).

*institutional frameworks through role allocations, rules of sanction and reward, as well as through media design and ritualized practice.*¹⁰⁸

Eine theoretische Einbettung von Überzeugungen mithilfe dieses Konzeptes ist aus folgenden Gründen lohnenswert:

Nähe von Zeitgeschichte und Public History: Das Konzept der Public History erweist sich als theoretische Grundlage für die Betrachtung von Überzeugungen zur Zeitgeschichte im Allgemeinen und zu 1989 im Konkreten besonders geeignet. Denn der Gegenstand der *Beliefs*, die untersucht werden – ein zeitgeschichtlicher historischer Geschehenszusammenhang –, steht in besonderer Nähe zur Public History. So liegen die Schwerpunkte in der deutschen Public History Zündorf zufolge „deutlich im Bereich der Zeitgeschichte“^{109,110} Dazu zählt sie auch den Umgang mit der DDR-Vergangenheit,¹¹¹ der in der Studie ebenfalls zum Teil thematisiert wird.

Gemein ist der Zeitgeschichte und dem Konzept der Public History zudem Folgendes: In beiden spielt der Aspekt der Interpretation und Deutung von Vergangenheit eine besondere Rolle. Zeitgeschichte sei im öffentlichen Diskurs so präsent wie keine andere Epoche.¹¹² Hochmuth/ Zündorf gehen davon aus, dass Zeitgeschichte „von besonderer öffentlicher Brisanz und Relevanz“ sei, weil „Zeitzeug/innen [ringen] mit Zeithistoriker/innen um die Interpretation der Geschichte“¹¹³ ringen. Diese „Deutungskonkurrenz“¹¹⁴ sei ein besonderes Kennzeichen dieser Epoche. Wie Demantowsky deutlich macht, stellt Public History – als *past-related identity discourse* gedacht – ebenfalls ein Ringen um Identität und damit die

¹⁰⁸ Marko Demantowsky: What is Public History? In: Ders. (Hrsg.): Public History and School. International Perspectives. Berlin/ Boston 2018, S. 26f.

¹⁰⁹ Irmgard Zündorf: Zeitgeschichte und Public History. Version 2.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte (2016). (https://docupedia.de/zg/Zuendorf_public_history_v2_de_2016, aufgerufen am 02.04.2021).

¹¹⁰ Samida plädiert zwar dafür, die Einengung des Public-History Konzepts auf die zeitgeschichtliche Epoche aufzugeben. Gleichwohl stellt auch sie fest, dass insbesondere die jüngste Vergangenheit, „die Zeit des Nationalsozialismus, der Kalte Krieg und der Fall der Mauer – gerade in Deutschland eine wichtige Rolle in der gegenwärtigen Erinnerungs- und Geschichtskultur“ (Stefanie Samida: Kommentar: Public History als Historische Kulturwissenschaft: Ein Plädoyer. Version 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte (2014). (https://docupedia.de/zg/Public_History_als_Historische_Kulturwissenschaft?oldid=97436, aufgerufen am 02.04.2021) spielen. Hochmuth/ Zündorf geben ihr dahingehend Recht, dass sich Public History ebenfalls mit antiken und mittelalterlichen Themen auseinandersetze. Gleichwohl gelte der Zeitgeschichte öffentlich wohl die größte Aufmerksamkeit (vgl. Hanno Hochmuth/ Irmgard Zündorf: Kommentar: Public History als Zeitgeschichte. Version 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte (2015). (https://docupedia.de/zg/Public_History_als_Zeitgeschichte, aufgerufen am 02.04.2021).

Darüber hinaus entstehe eine wechselseitige Verbindung zwischen Zeitgeschichte und Public History dadurch, dass sich die Public History beispielsweise in einem besonderen Ausmaß mit Quellen der Zeitgeschichte (zum Beispiel Zeitzeug*innenaussagen) beschäftige (vgl. Hochmuth/ Zündorf 2015).

¹¹¹ Vgl. Zündorf 2016.

¹¹² Vgl. Furrer 2013, S. 21.

¹¹³ Hochmuth/ Zündorf 2015.

¹¹⁴ Ebd.

richtige Deutung von Vergangenheit dar. Dementsprechend zeigt sich auch in diesem Punkt die Nähe von Zeitgeschichte, als Gegenstand der zu untersuchenden Überzeugungen, und Public History.

Die „Doppelrolle“ von Geschichtslehrpersonen: Eine Betrachtung der Geschichtslehrpersonen und ihrer Überzeugungen mithilfe des Public History-Konzepts bietet zudem die Möglichkeit, ihre Doppelrolle als Betrachter*innen und Beteiligte der Zeitgeschichte zu berücksichtigen. Denn sie sind in dem von Demantowsky modellierten System gleich in doppelter Weise Teil des Diskurses:

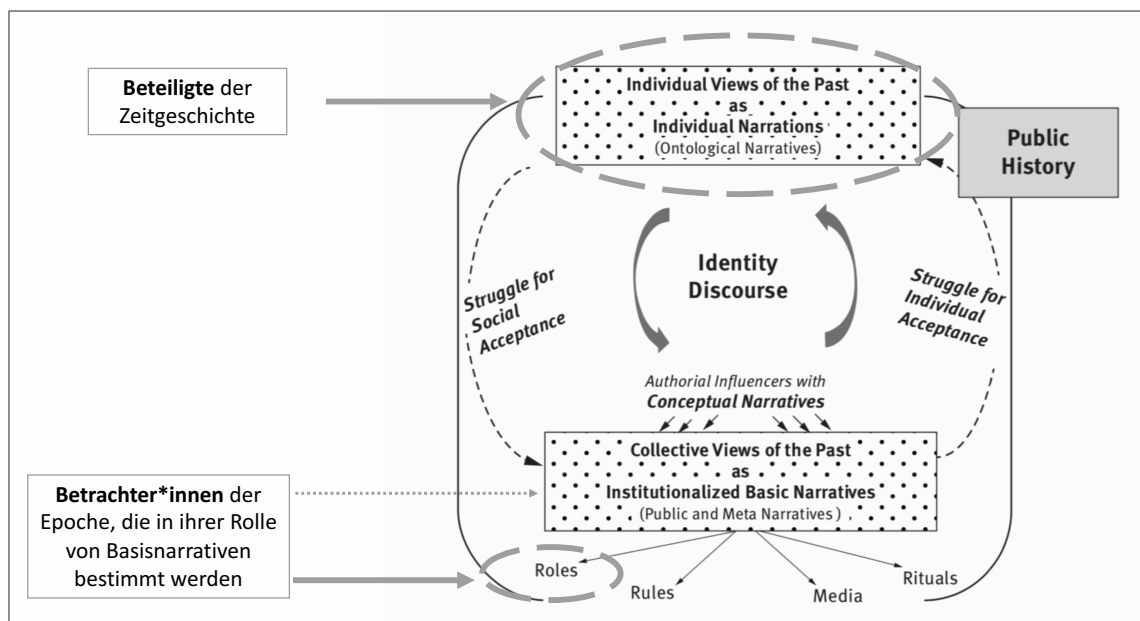


Abb. 2: „The system of Public History“ von Demantowsky¹¹⁵ (farbige Hervorhebungen durch die Verfasserin)

Als **Beteiligte** der Zeitgeschichte bringen sie ihre eigenen „views of the past“ (Geschichtsbilder) als individuelle Narrationen in den Identitätsdiskurs ein.¹¹⁶ Dabei plädiert Demantowsky dafür, von Geschichtsbildern und nicht von Geschichtsbewusstsein zu sprechen, da letztgenanntes sowohl Selbstreflexion als auch Selbsterkenntnis bezüglich dieser konkreten Dimension voraussetze. Es sei besser, hier weniger anzunehmen und davon auszugehen, dass man es mit topologischen, nonverbalen, bildlichen Zusammenhängen zwischen folgenden Elementen zu tun habe: Sachwissen, Normen, aufgeladenen Bedeutungszuweisungen und Emotionen.¹¹⁷ (An dieser Stelle zeigen sich deutliche Parallelen zum theoretischen Konzept der Überzeugungen!) Geschichtsbewusstsein sei dann eine elaborierte Form dieser Geschichtsbilder und eine sehr seltene Form.¹¹⁸ In Unterrichts- und Forschungskontexten könnten dann eher individuelle

¹¹⁵ Vgl. Demantowsky 2018, S. 26.

¹¹⁶ Dabei geht Demantowsky davon aus, dass in jedem Gehirn, welches sprachfähig ist, eine Beziehung zur Vergangenheit existiert – „a vulgo-historical dimension“ (ebd., S. 14).

¹¹⁷ Vgl. ebd.

¹¹⁸ Vgl. ebd., S. 14f.

narrative Bruchstücke entdeckt werden.¹¹⁹ Demzufolge lassen sich die Überzeugungen von Lehrpersonen hinsichtlich des Gegenstandes 1989 als Geschichtsbilder zu diesem historischen Geschehenszusammenhang begreifen und erforschen.

Gleichzeitig finden die zu untersuchenden Geschichtslehrpersonen in ihrer Rolle als Geschichtslehrer*innen und damit als **Betrachtende** der Zeitgeschichte Berücksichtigung in diesem System. In ihrer Rolle seien sie als Lehrpersonen durch gesellschaftliche Basisnarrative bestimmt,¹²⁰ die Demantowsky zufolge kollektive Muster darstellen. Sie seien anonyme und tiefgreifende Identifikationsstrukturen, die oftmals als unausgesprochene Vorbedingungen erscheinen. Dabei seien sie institutionalisierte und sozial erprobte *Beliefs*, die in unseren alltäglichen Institutionen verkörpert werden. Dies würde insbesondere dann sichtbar, wenn man Bildungseinrichtungen, Schulsysteme, Geschichtsstunden und Lehrpläne in den Blick nimmt. Sie fänden sich aber beispielsweise ebenso in Museen, Fernsehserien oder Parlamenten.¹²¹ An dieser Stelle existiert ein weiterer Anknüpfungspunkt zu den berufsbezogenen Überzeugungen: Denn diese würden auch den durch das Individuum verinnerlichten Habitus der kollektiven Praxis zeigen.¹²² Fachlich modelliert sind *Beliefs* demnach auch Ausdruck gesellschaftlicher Basisnarrative.

„Identität“ als verbindende Kategorie: Allen Meta-Konzepten – Überzeugungen, Zeitgeschichte und Public History – ist gemein, dass für sie jeweils Identität eine wichtige Rolle spielt und somit als Schnittmenge gelten kann. So wird Public History von Demantowsky als *Identitätsdiskurs* angelegt. In der Darlegung, in welcher Nähe sich Zeitgeschichte und Public History befinden, ist bereits hervorgehoben worden, dass „Deutungskonkurrenz“¹²³ beziehungsweise Deutungshoheit ein besonderes Kennzeichen der Zeitgeschichte ist und damit im Sinne Demantowskys nichts anderes als ein Ringen um Identität darstellt. Überzeugungen stehen ebenfalls „und vor allem für die gewordene Identität und das Berufsethos von Lehrpersonen“¹²⁴.

Eine solche integrale Betrachtung ermöglicht folgende Perspektive auf die *Beliefs* von Geschichtslehrpersonen: Denn mit Demantowsky, der an dieser Stelle Rückbezug auf Somers nimmt, kann der Identität eine narrative Beschaffenheit zugeschrieben werden.¹²⁵ Somit lässt sich auch die Annahme treffen, dass den Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen in Bezug auf Zeitgeschichte im

¹¹⁹ Vgl. ebd., S. 15.

¹²⁰ Vgl. ebd., S. 23.

¹²¹ Vgl. ebd., S. 19.

¹²² Reusser/ Pauli 2014, S. 644.

¹²³ Hochmuth/ Zündorf 2015.

¹²⁴ Reusser/ Pauli 2014, S. 654.

¹²⁵ Somers unterscheidet vier Dimensionen von Narrativen: ontological narratives, public narratives, metanarrativity und conceptual narrativity (vgl. Margaret R. Somers: The Narrative Constitution of Identity: Relational and Network Approach. In: Theory and Society 23 (1994) 5, S. 617–620).

Allgemeinen und 1989 im Besonderen eine solche narrative Beschaffenheit zuzuschreiben ist, die es methodisch zu berücksichtigen und untersuchen gilt. Dabei sind die Überzeugungen in Bezug auf 1989 dem Public History-Konzept zufolge auf zweifache Weise zu betrachten: Zum einen müssen die Überzeugungen als *individual views of the past* (Geschichtsbilder) in den Blick genommen werden. In diesen kommen individuelle Deutungen zum Ausdruck. Zum anderen müssen die Überzeugungen der Lehrpersonen in Bezug auf den Unterricht untersucht werden.

Berücksichtigung der Conceptual Narratives: Eine Beschreibung und Analyse von Überzeugungen mithilfe des Public History-Konzepts ermöglicht des Weiteren eine systematische Integration der *Conceptual Narratives* in die Untersuchung. Nach Somers sind *Conceptual Narratives* Konzepte und Erklärungen, die Sozialforscher*innen konstruieren.¹²⁶ Sie nehmen dem *System of Public History* zufolge Einfluss auf die Basisnarrative einer Gesellschaft, auch wenn Demantowsky darauf verweist, dass ihn eine Beschränkung auf Wissenschaftler*innen als Einflussnehmende auf Basisnarrative nicht völlig überzeugt. Denn er geht davon aus, dass entsprechende narrative Erzeugnisse oft auch von Personen in den Diskurs eingebracht würden, die eine höhere soziale Wirksamkeit besäßen – und nicht nur zum Beispiel von Journalist*innen, Politiker*innen.¹²⁷ Gleichwohl kann eine Untersuchung der Forschung hinsichtlich der darin deutlich werdenden Deutungsangebote hilfreich zur Analyse der Geschichtsbilder und der Deutungsangebote für Schüler*innen in Unterrichtsplanungen sein.

1.2.4 Schlussfolgerungen

Aus diesen theoretischen Überlegungen ergeben sich nun folgende Konsequenzen zur Untersuchung der Frage, welche *Beliefs* Geschichtslehrpersonen in der Berufseinstiegsphase in Bezug auf die Epoche Zeitgeschichte aufweisen: Die Studie nimmt Überzeugungen in den Blick, die sich dem Bezugssystem *Lehr-Lern-Kontext* zuordnen lassen.¹²⁸ Dabei stehen Überzeugungen im Fokus, die sich auf das Lehren und Lernen der Epoche Zeitgeschichte und des Gegenstandes 1989 beziehen. Zu einer möglichst ganzheitlichen Betrachtung dieser Überzeugungen zur Zeitgeschichte von Geschichtslehrer*innen muss den theoretischen Grundlagen entsprechend nun Folgendes in den Blick genommen werden:

- Es gilt, lehr-lerntheoretische *Beliefs* zu identifizieren, die sich auf didaktische und methodische Überlegungen zur Zeitgeschichte als (besondere) Epoche für den Geschichtsunterricht beziehen (**Zeitgeschichtliche didaktisch-methodische Überzeugungen**). Außerdem sollte das **Zeitgeschichtsverständnis** der Proband*innen eruiert werden.

¹²⁶ Vgl. ebd., S. 620.

¹²⁷ Demantowsky 2018, S. 22.

¹²⁸ Vgl. Kunter/ Pohlmann 2015, S. 267.

- Da dem Inhalt ein bedeutender Einfluss auf Überzeugungen zugesprochen werden kann, ist es notwendig, die *Beliefs* zum konkreten Inhalt 1989 zu ermitteln (**Geschichtsbilder zu 1989**). Ihnen kann sehr wahrscheinlich eine narrative Beschaffenheit zugeschrieben werden. Da diese Geschichtsbilder von Basisnarrativen geprägt sein können, erscheint es zudem relevant, das Feld des akademischen Diskurses hinsichtlich möglicher Deutungen zu vermessen, da diesem wiederum Einfluss auf die Basisnarrative attestiert werden kann (**Erklärungsfaktoren**).
- Ferner müssen auch die lehr-lerntheoretischen *Beliefs* zu 1989 identifiziert werden. Auf diese Weise wird es möglich, allgemeine zeitgeschichtliche didaktisch-methodische Überzeugungen mit denen zu einem konkreten Unterrichtsgegenstand in Beziehung zu setzen (**Didaktisch-methodische Überzeugungen zu 1989**).
- Es sollte auch die Beziehung dieser Überzeugungen in den Blick genommen werden.

Im folgenden Unterkapitel wird nun der Forschungsstand dargelegt. Aus der Kombination der theoretischen Überlegungen und des Forschungsstandes wird dann vorgestellt, mit welchem methodischen Verfahren diese Überzeugungen erhoben und ermittelt werden sollen.

1.3 Forschungsstand

1.3.1 Lehrer*innenforschung

Zur Entwicklung eines geeigneten Settings, der Zusammenstellung des Samples sowie der Einordnung möglicher Ergebnisse ist es zunächst notwendig, den Forschungsstand der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung einzubeziehen. Dies soll in verschiedenen Bereichen erfolgen: So sollen die in der Lehrer*innenbiografieforschung häufig zur Skizzierung der Entwicklung von Lehrpersonen herangezogenen Phasen- und Stufenmodelle in den Blick genommen werden, um eine für diese Arbeit sinnvolle Eingrenzung der Berufseinstiegsphase zu markieren (Kap. 1.3.1.1). Des Weiteren sollen Forschungen zur Berufseinstiegsphase, die als die Phase gilt, welche am intensivsten untersucht worden ist (Kap. 1.3.1.2),¹²⁹ sowie die bildungswissenschaftliche *Belief*-Forschung (Kap. 1.3.1.3) konsultiert werden.

1.3.1.1 Stufen- und Phasenmodelle – Verortung der Berufseinstiegsphase

Im Rahmen der Lehrer*innenbiografieforschung wurden – zum Teil empirisch – verschiedene Stufen- und Phasenmodelle konzipiert, die insbesondere die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen abbilden. Aus den bereits genannten Gründen ist die Wahl auf die Erforschung von Geschichtslehrer*innen in der Berufseinstiegsphase gefallen (s. Kap. 1.1). Diese wird in den verschiedenen Modellen

¹²⁹ Vgl. Silvio Herzog: Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In: Ewald Terhart/ Hedda Bennewitz/ Martin Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Münster/ New York 2014, S. 414.

unterschiedlich beschrieben, weshalb zunächst die häufig rezipierten berufsbiografischen Ansätze von Fuller und Brown (1975), Sikes, Measor und Woods (1985, 1991), Hubermann (1991) und Hirsch (1990) zurate gezogen werden, um daraus eine Definition der Berufseinstiegsphase abzuleiten, die dann für die vorliegende Arbeit gelten soll.

Fuller und Brown unterscheiden in ihrem Konzept „three stages of learning to teach“, welche die „survival stage“, die „mastery stage“ sowie die „routine stage“¹³⁰ umfassen. Diesem Modell liegen vor allem die Sorgen von Lehrpersonen in den jeweiligen Stufen zugrunde. So sei die Phase des Überlebens davon gekennzeichnet, dass die Lehrer*innen noch hauptsächlich mit sich selbst und der Frage beschäftigt sind, ob sie für diesen Beruf geeignet sind. Ihre Sorgen bezögen sich beispielsweise auf die Klassenführung oder darauf, von den Schüler*innen gemocht zu werden.¹³¹ In der *mastery stage* erfolge dann „eine Ablösung vom Ich-Bezug zum Situationsbezug“¹³². Im Fokus stünden Anliegen, die sich auf die Unterrichtsgestaltung beziehen.¹³³ Im Rahmen der *routine stage* seien dann Sorgen hinsichtlich der Schüler*innen zentral. Welche sozialen und emotionalen Bedürfnisse haben diese? Ist das Lernmaterial angemessen usw.?¹³⁴

Auf Basis einer Interviewstudie konnten wiederum Sikes/ Measor/ Woods einen trotz großer Vielfalt „für den Lehrerberuf typischen Lebenslauf (life-cycle)“¹³⁵ ausmachen. Ihr Modell weicht in mehreren Punkten von dem von Fuller und Brown ab: Zunächst nehmen sie eine größere Ausdifferenzierung vor, da sie neben einer Frühphase (21-28 Jahre), einem in Anlehnung an Levinson bezeichneten 30er-Übergang (28-33 Jahre), „einer Phase des Niederlassens“ (30-40 Jahre), einer Plateau-Phase (40-50/55 Jahre) sowie einer Phase des Rückzugs (50-55 plus) unterscheiden.¹³⁶ Des Weiteren berücksichtigen sie sowohl Geschlechterunterschiede, die insbesondere in der zweiten Phase offensichtlich würden, als auch weitere mögliche private Einflussfaktoren. Sie verweisen darauf, dass ihr entwickeltes Modell „kein rigides Muster [ist], welches von allen Lehrern unausweichlich durchlaufen“¹³⁷ werde.

¹³⁰ Frances F. Fuller/ Oliver H. Brown: *Becoming a Teacher*. In: Kevin Ryan (Hrsg.): *Teacher Education. The Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago 1975, S. 36f.

¹³¹ Vgl. ebd., S. 37.

¹³² Helmut Messner/ Kurt Reusser: *Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 18 (2000) 2, S. 160.

¹³³ Vgl. Fuller/ Brown 1975, S. 37.

¹³⁴ Vgl. ebd., S. 37f.

¹³⁵ Patricia J. Sikes/ Lynda Measor/ Peter Woods: *Berufslaufbahn und Identität im Lehrerberuf*. In: Ewald Terhart (Hrsg.): *Unterrichten als Beruf. Neue amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln u.a. 1991 (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 50), S. 231.

¹³⁶ Vgl. ebd., S. 232f. Vgl. dazu auch Patricia J. Sikes/ Lynda Measor/ Peter Woods: *Teacher Careers. Crisis and Continuities*. London 1985 (Issues in education and training, Bd. 5), S. 25–56.

¹³⁷ Vgl. ebd., S. 233.

Ebenfalls fünf Phasen umfasst Hubermans Modell zur „Abfolge von Themen in der Berufslaufbahn von Lehrern“¹³⁸. Im Unterschied zu den bisher vorgestellten Modellen orientiert er sich in seiner Phasierung, die das Ergebnis einer Schweizer Interviewstudie mit 160 Sekundarschullehrkräften darstellt, an der Berufserfahrung von Lehrpersonen. Zudem berücksichtigt er, dass sich unterschiedliche Verläufe von Berufsbiografien ergeben können, wie in der nachfolgenden Abbildung zu erkennen ist.¹³⁹

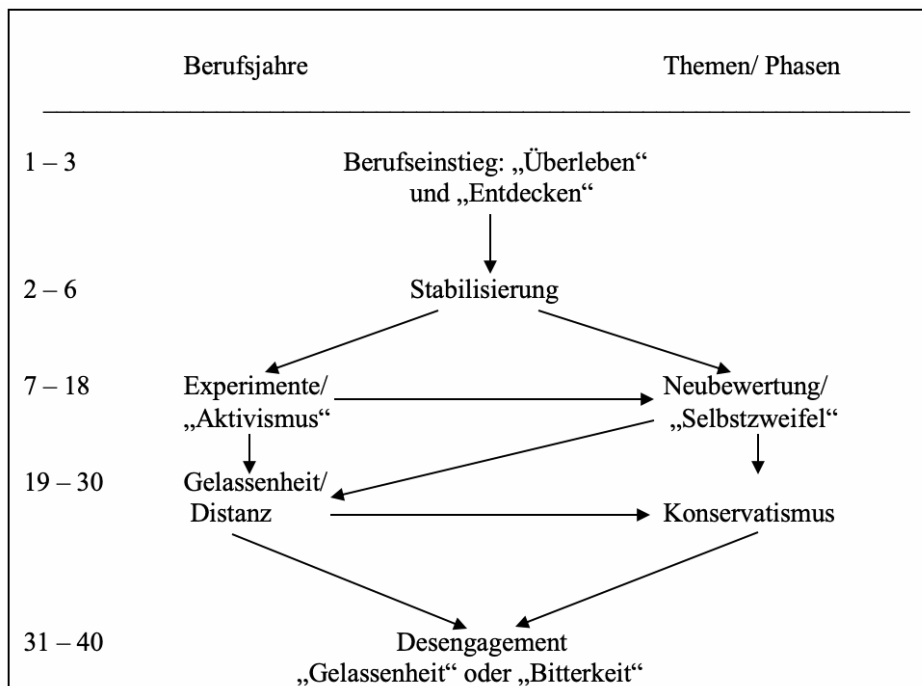


Abb. 3: Modell der Abfolge von Themen in der Berufslaufbahn von Lehrer*innen¹⁴⁰

Aus Hubermans Interviews sei hervorgegangen, dass der Berufseinstieg, in dem die Themen des Überlebens und Entdeckens im Vordergrund stünden, die ersten drei Berufsjahre der Lehrer*innenbiografie ausmachen. Zusammen mit der Stabilisierungsphase (4.–6. Berufsjahr) gäbe es hier eine gleichartige Entwicklung bei allen Lehrpersonen. Für die anschließende Entwicklung würden sich jedoch andere Verläufe ergeben: So könne auf die Stabilisierungsphase in den Berufsjahren 7–18 entweder ein Entwicklungsschritt folgen, der durch Experimente und Aktivismus geprägt sei und dann in der vierten Phase (19.–30. Berufsjahr) zur Gelassenheit und schließlich zur einem Desengagement, welches positiv oder negativ geprägt sein kann, führe. Auf eine neue Bewertung des Berufs könne aber im negativsten Verlauf auch Konservatismus und dann ein Desengagement folgen.¹⁴¹ Hinsichtlich der Berufseinstiegsphase kann Huberman feststellen, dass zwischen einem eher leichten und einem schwierigen Start zu

¹³⁸ Michael Huberman: Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Ewald Terhart (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neue amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln u.a. 1991 (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 50), S. 249.

¹³⁹ Vgl. ebd., S. 249ff.

¹⁴⁰ Ebd., S. 249.

¹⁴¹ Vgl. ebd., S. 249f.

unterscheiden ist. Diejenigen mit einem leichten Start hätten beispielsweise eine gute Beziehung zu ihren Schüler*innen oder ein enthusiastisches Gefühl. Dagegen sei ein schlechter Start durch Angst, schwierige Schüler*innen oder hohen Zeitaufwand gekennzeichnet.¹⁴² Der Stabilisierungsphase weist Huberman eine besondere Relevanz zu, weil diese „eine beinahe archetypische Bedeutung für jüngere Lehrer“¹⁴³ habe. Diese Zeit weise zwei konstante Charakteristika auf: Zum einen eine pädagogische Stabilisierung – Wohlfühlen im Klassenzimmer, Entwicklung grundlegender Unterrichtstechniken usw. – zum anderen gebe es eine besondere Berufsverpflichtung, die eng mit der Verbeamtung zusammenhänge.¹⁴⁴

Hubermans Modell wurde von Gertrude Hirsch weiterentwickelt.¹⁴⁵ Ihre Konzeption beruht auf den Daten von halbstrukturierten Interviews mit 120 Lehrpersonen, die zwischen 5 und 29 Jahren Berufserfahrung aufwiesen. In diesen Gesprächen spielte eine biografische Stehgreiferzählung eine bedeutende Rolle.¹⁴⁶ Sie identifizierte auf der Basis „Berufsbiographiemuster im Sinne von häufigen Phasenabfolgen“¹⁴⁷ und stellte fest, dass aufgrund der großen Vielfältigkeit der Phasenabfolgen die „temporale Sequenz nur bedingt auch zur genetischen Strukturierung von Berufsbiographien geeignet“¹⁴⁸ sei. Auf dieser Annahme beruht ihre Typologie, denn sie klassifiziert Lehrer*innenberufsbiografien danach, wie die Fortsetzung nach der Anfangszeit dargestellt wird. Hier unterscheidet sie in Anlehnung an Hubermann die Stabilisierungs-, die Entwicklungs-, die Diversifizierungs-, die Problem-, die Krisen- und die Resignationsphase.¹⁴⁹ Hirsch hat für die Berufsbiografietypen eine Häufigkeitsverteilung vorgenommen und so feststellen können, dass Problem- und Entwicklungsbiografien am häufigsten (20/18) vorkommen. Dagegen konnte sie weniger Proband*innen beobachten, die sich den Resignationsbiografie- und Diversifikationsbiografietypen (8/7) zuordnen lassen.¹⁵⁰

Allen Modellen, auch wenn die Lebensverläufe divergent beschrieben werden und ebenso verschiedene Schwerpunkte gelegt werden, ist dennoch gemein, dass sie der Berufseinstiegsphase respektive den ersten Berufsjahren ähnliche Merkmale und Entwicklungsaufgaben zuschreiben. Dabei stehen vor allem das ‚Überleben‘ im Klassenzimmer sowie das Erkunden, Experimentieren und der Erwerb von grundlegenden Fähigkeiten zum Unterrichten im Vordergrund. Kritik an diesen Modellen übt Sabina Larcher Klee, der sich aufgrund des von ihr festgestellten „unterschiedlichen und individuellen Verlauf[s]

¹⁴² Vgl. ebd., S. 253.

¹⁴³ Ebd.

¹⁴⁴ Vgl. ebd.

¹⁴⁵ Vgl. Gertrude Hirsch: *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim/ München 1990, S. 69.

¹⁴⁶ Vgl. ebd., S. 10.

¹⁴⁷ Gertrude Hirsch: *Typen der Selbstdeutung von Lehrerinnen und Lehrern im Rückblick auf ihre berufliche Entwicklung*. In: *Bildung und Erziehung* 49 (1996) 3, S. 281.

¹⁴⁸ Ebd.

¹⁴⁹ Vgl. Hirsch 1990, S. 72–76.

¹⁵⁰ Vgl. ebd., S. 173.

des Berufseinstiegs“ – den auch Hirsch sehr ausdifferenziert beschreibt – die Annahme aufdrängt, „dass die Entwicklung beruflicher Identität nicht in Stadien oder Phasen gedacht werden soll“¹⁵¹. Dieser Einwand ist sicherlich gerechtfertigt. Der Wert dieser Modelle ist auch vielmehr heuristischer Natur und sie sind „vor allem als Konstrukte zu verstehen“¹⁵², die – wie für die vorliegende Arbeit – beispielsweise helfen können, eine geeignete Eingrenzung für die Berufseinstiegsphase zu finden und diese gleichzeitig hinsichtlich bestimmter Merkmale zu definieren.

Auch wenn die Berufseinstiegsphase „übereinstimmend mit ein bis drei Jahren angegeben“¹⁵³ wird, soll für dieses Projekt ein erweitertes Verständnis von bis zu fünf Jahren nach dem Referendariat gelten. Auf diese Weise wird berücksichtigt, dass den berufsbiografischen Phasierungen eine andere Intention zugrunde liegt – zum Beispiel Sorgen/ Ziele der jeweiligen Phasen oder Muster, die kennzeichnend für eine gesamte Berufsbiografie sind – als der vorliegenden Arbeit. Denn es ist offen, inwiefern sich inhaltsbezogene *Beliefs* (Zeitgeschichte) ebenfalls in ähnlichen Abstufungen weiterentwickeln und festigen. Des Weiteren ist es der chronologischen Vorgehensweise des Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe I geschuldet, dass eine Eingrenzung auf drei Jahre auch die Wahrscheinlichkeit erhöhen würde, dass ein Großteil der Lehrenden keine Erfahrungen mit dem Unterrichten von zeitgeschichtlichen Themen hat. Indem hier eine etwas erweiterte Definition angelegt wird, ist die Chance deutlich höher, dass ein großer Anteil der Proband*innen die Möglichkeit hatte, im Vorfeld der Untersuchung Erfahrungen mit unterschiedlichen Inhalten und Epochen zu sammeln.

1.3.1.2 „Survival-Stage“¹⁵⁴ – Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase

Nachdem die Untersuchungsgruppe auf Basis der verschiedenen Phasen- und Stufenmodelle definiert wurde, wird nun eben diese Berufskohorte näher betrachtet. Im Fokus stehen an dieser Stelle die Ergebnisse unterschiedlicher Studien, um auf diese Weise ein klareres Bild dieser Berufsgruppe, insbesondere hinsichtlich der Besonderheiten und Schwierigkeiten dieser Phase, zu zeichnen. Zudem lassen sich so Ergebnisse des vorliegenden Projektes besser einordnen.

¹⁵¹ Sabina Larcher Klee: Einstieg in den Lehrerberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr. Bern u.a. 2005, S. 320.

¹⁵² Vgl. Herzog 2014, S. 414.

¹⁵³ Christian Kraller: Professionalisierung in der Berufseinstiegsphase – Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung. Entwicklungsaufgaben der ersten Berufsjahre und Unterstützungsmöglichkeiten. In: Schulverwaltung Spezial 1 (2008), S. 5.

¹⁵⁴ Fuller/ Brown 1975, S. 36.

Mit den Forschungen zur Berufseinstiegsphase eng verbunden sind die Begriffe des *Praxisschocks* und der *Konstanzer Wanne*.¹⁵⁵ Sie sind in das Forschungsfeld einzuordnen, das in den 1970er Jahren im Rahmen der Sozialisationstheorie entstanden ist und den Wandel der Einstellungen von Lehrer*innen fokussierte.¹⁵⁶ Das Bild der Konstanzer Wanne geht auf eine Befunddarstellung sowie die Tatsache zurück, dass die Forscher*innen der Studie von der Universität Konstanz stammten.¹⁵⁷ Sie stellten fest, dass „Studenten noch viel von Umweltorientierung sowie von der Notwendigkeit von Reformen in der Schule, dagegen wenig von Konformität und Konservatismus halten“¹⁵⁸. Diese liberalen Einstellungen würden allerdings von jungen Lehrpersonen nach kurzer Berufspraxis zugunsten konservativerer Einstellungen aufgegeben. Diese Einstellungsrevision deuteten Müller-Fohrbrodt u.a. als Zeichen für den Praxisschock.¹⁵⁹

Diese Ergebnisse sind mittlerweile von verschiedenen Forscher*innen anders interpretiert oder erklärt worden: Terhart verweist beispielsweise darauf, dass die Untersuchung zwar Wirkungen feststellen könnten, aber worauf der Einstellungswandel zurückzuführen ist, ließe sich nicht zurückverfolgen. So könne der Einstellungswandel im Studium auf ein generell liberaleres Klima an Universitäten zurückzuführen oder ein Artefakt der Untersuchungsmethode sein, „denn als Student gibt man sich bei Einstellungsuntersuchungen natürlich »liberal«“¹⁶⁰. Dagmar Hänsel schätzte den Wandel sogar als wünschenswert und positiv ein, da sie auf einen „fruchtbaren Lernprozeß hin[deuten], in dem im Studium gelernte illusionäre Vorstellungen aufgegeben und durch realitätsgerechtere ersetzt werden.“¹⁶¹

Die Forschungen der darauffolgenden Jahre knüpfen an das Konzept des Praxisschocks an, wenn sie sich vor allem den *Anforderungen und Anfangsschwierigkeiten* widmen, mit denen sich Berufseinsteiger*innen konfrontiert sehen. In diesen Zusammenhang gehört auch die viel rezipierte Meta-Analyse von Veenman, der die Ergebnisse aus 83 Untersuchungen zusammenträgt.¹⁶² Er stellt auf dieser Basis eine Rangliste mit 24 Anfangsschwierigkeiten zusammen. Am häufigsten treten Probleme bei der Klassenführung beziehungsweise -disziplin, der Motivation der Schüler*innen sowie beim Umgang mit

¹⁵⁵ Vgl. Hanns-Dietrich Dann u.a.: *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz: Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf*. Stuttgart 1978 sowie Gisela Müller-Fohrbrodt/ Bernhard Cloetta/ Hans-Dietrich Dann: *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen*. Stuttgart 1978.

¹⁵⁶ Vgl. Keller-Schneider/ Hericks 2014, S. 387.

¹⁵⁷ Vgl. Müller-Fohrbrodt u.a. 1978, S. 40.

¹⁵⁸ Ebd.

¹⁵⁹ Vgl. ebd., S. 40f.

¹⁶⁰ Ewald Terhart: *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim/ Basel 2001, S. 21.

¹⁶¹ Dagmar Hänsel: *Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (1985) 5, S. 643.

¹⁶² Vgl. Simon Veenman: *Perceived Problems of Beginning Teachers*. In: *Review of Educational Research* 54 (1984) 2, S. 149ff. Diese Studien stammen aus den Jahren 1960 bis 1983 und wurden in den USA, Australien, Kanada sowie in Westeuropa durchgeführt. Ein Großteil dieser Projekte basiert auf Fragebögen.

individuellen Differenzen der Schüler*innen auf.¹⁶³ Die Datengrundlage für die Ergebnisse von Hirsch u.a. bilden 120 halbstrukturierte Einzelinterviews mit Oberstufenlehrpersonen.¹⁶⁴ Diese wurden in der Retrospektive gefragt, an welche Anfangsschwierigkeiten sie sich erinnern. Am häufigsten wurden hier „Sich laufend weitertasten“, „Nur gerade bis zum nächsten Tag planen können“ sowie „Zweifel, Gewissensbisse bei der Schülerbeurteilung haben“¹⁶⁵ genannt. Terhart u.a. haben Lehrer*innen ebenfalls in der Rückschau befragt. Ihre berufsbiografische Querschnittsstudie fußt auf 514 Fragebögen, die von Lehrpersonen unterschiedlicher Schulformen ausgefüllt wurden.¹⁶⁶ Als größte Belastung wird retrospektiv der Zwang zur Schüler*innenbeurteilung empfunden. Des Weiteren wird die materielle Schulausstattung als unzureichend wahrgenommen. Als dritthäufigste Anfangsschwierigkeit gilt die Vielzahl organisatorischer Aufgaben.¹⁶⁷ Die Differenzen zwischen diesen Rangfolgen lassen sich mit großer Wahrscheinlichkeit darauf zurückführen, dass die Datenbasis bei Veenman – im Gegensatz zu Hirsch u.a. sowie Terhart u.a. – Äußerungen explizit von Berufseinsteiger*innen bilden. In der Erinnerung scheinen einige Anfangsschwierigkeiten als nicht mehr so belastend empfunden zu werden, wie es noch in dieser Phase selbst der Fall ist.

Die Anfangsschwierigkeiten von Berufseinsteiger*innen in den Lehrberuf nimmt auch die große Untersuchung von Lipowsky sowie Henecka/ Lipowsky in den Blick. Mithilfe eines komplexen Untersuchungsdesigns¹⁶⁸ wurde der Weg von 3000 Hochschulabsolventen in den Beruf untersucht, zu denen sowohl Nicht-Lehrer*innen als auch Lehrpersonen zählen. Es folgte die Befragung unterschiedlich großer Stichproben zu weiteren Zeitpunkten.¹⁶⁹ In diesem Kontext wurde auch die offene Frage nach den Anfangsschwierigkeiten gestellt. Die Auswertung ergab, dass an erster Stelle der Anfangsprobleme Zeitmanagement sowie Zeitnot aufgrund der Unterrichtsvorbereitung stehen. Es folgen Schwierigkeiten mit Kolleg*innen oder der Schulleitung sowie die Problematik der Klassenführung.¹⁷⁰

Im Rahmen des Projekts ARBEL wurden insgesamt 816 (angehende) Lehrpersonen des Primarbereichs in Bern und Zürich im Längs- und Querschnitt mittels eines Fragebogens untersucht. Dabei liegen

¹⁶³ Vgl. ebd., S. 154f.

¹⁶⁴ Vgl. Gertrude Hirsch u.a.: Wege und Erfahrungen im Lehrberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern. Stuttgart, Bern 1990 (Arbeits- und Forschungsberichte der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Bd. 7), S. 8.

¹⁶⁵ Ebd., S. 116.

¹⁶⁶ Vgl. Ewald Terhart u.a.: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt a.M. 1994.

¹⁶⁷ Vgl. ebd., S. 71.

¹⁶⁸ Für einen groben Überblick vgl. Frank Lipowsky: Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn/Obb. 2003, S. 125.

¹⁶⁹ Vgl. ebd., S. 133.

¹⁷⁰ Vgl. Hans Peter Henecka/ Frank Lipowsky: Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen – Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. In: Hartmut Melenk u.a. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg. Freiburg i.B. 2002, S. 259f.

zwischen der Erst- und Zweitbefragung ein bis zwei Jahre.¹⁷¹ Im Fokus standen Fragen „zum Zusammenhang von Anforderungsprozessen und Ressourcen einerseits und deren Auswirkungen auf Gesundheits- und Zufriedenheitsvariablen andererseits“¹⁷². Die hier relevante Berufskohorte wurde einmal drei Monate nach ihrem Berufseinstieg und erneut am Ende ihres zweiten Berufsjahres befragt. Die ersten vier wahrgenommenen Belastungsthemen differieren, wenn überhaupt, nur in ihrer Platzierung zwischen diesen beiden Erhebungszeitpunkten. So werden die verschiedenen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen bei beiden Erhebungen als größte Belastung wahrgenommen. Zur Zeit der ersten Befragung werden die Reformen beziehungsweise Neuerungen innerhalb des Schulsystems noch auf Rang zwei der erstellten Liste geführt. Diese Schwierigkeit wird bei der zweiten Befragung dann nur noch an dritter Stelle angemerkt. Ein weiteres, zunächst an dritter, später an vierter Stelle platziertes Problem stellt für die Proband*innen die Verhaltensweise sowie die Motivation einiger Schüler*innen dar. Die Pflichten außerhalb des Unterrichts wiederum werden mit der Zeit als größeres Belastungsthema empfunden.¹⁷³

Auch Keller-Schneider untersuchte unter anderem die beruflichen Anforderungen von Berufseinsteiger*innen. Der erste Teil ihres konstruierten Fragebogens ist dabei in vier Anforderungsbereiche – Rollenfindung, Vermittlung, Führung und Kooperation – mit entsprechender Ausdifferenzierung untergliedert. Weitere Bausteine dieses Fragebogens sind Skalen zur Erhebung von Persönlichkeitsmerkmalen (Teil 2) und Bedingungsaspekte sowie Kontextmerkmale (Teil 3).¹⁷⁴ Insgesamt wurden so 155 Lehrer*innen im Berufseinstieg unterschiedlicher Stufen der Volksschule (Kindergarten, Primarstufe und Sekundarstufe) im Kanton Zürich befragt sowie vergleichend 136 erfahrene Lehrpersonen.¹⁷⁵ Keller-Schneider macht in dieser Untersuchung die folgenden drei Anforderungsschwierigkeiten als die Hauptbeanspruchungen aus: Die Befragten empfinden es als belastend, Unterricht so zu gestalten, dass er individuell zur Lerngruppe passt, Klassenkultur aufzubauen und Klassendynamik zu lenken und Elternkontakte aufzubauen und zu erhalten.¹⁷⁶

Einen Überblick über die Schwierigkeiten in der Berufseinstiegsphase von Lehrer*innen hat Georg Kanert in seiner Dissertation zusammengestellt:

¹⁷¹ Vgl. Stefan Albisser u.a.: Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrerinnen und Lehrern (ARBEL). Symposiumsbeitrag zur Fachtagung „Balancieren im Lehrberuf“ vom 8./9.12.06 aus dem Forschungsprojekt ARBEL, S. 5–8. (http://www.phzh.ch/MAPPortrait_Data/53799/6/data_318.pdf, aufgerufen am 30.08.2021).

¹⁷² Ebd., S. 5.

¹⁷³ Vgl. Stefan Albisser: Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 3, S. 105.

¹⁷⁴ Vgl. Manuela Keller-Schneider: Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster 2010, S. 126–131.

¹⁷⁵ Vgl. ebd., S. 132–136.

¹⁷⁶ Vgl. ebd., S. 200.

| Rangplatz | Veenman (1984) | Hirsch u.a. (1990) | Terhart u.a. (1994) | Henecka/ Lipowsky (2002) | Albisser u.a. (2009/06) | Keller-Schneider (2010) |
|-----------|--|--|---|--|---|--|
| 1 | Klassenführung/-disziplin | Sich laufend bewerten lassen | Zwang zur Schülerbeurteilung | Zeitmanagement, Unterrichtsvorbereitung | Unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler | Individuelle Passung des Unterrichts erreichen |
| 2 | Motivierung der Schüler | Nur gerade bis zum nächsten Tag planen können | Unzureichende materielle Ausstattung der Schule/ des Schulmaterials | Kollegen und Vorgesetzte | Reformen und Neuerungen im Schulsystem | Klassenkultur lenken, Dynamik aufbauen |
| 3 | Umgang mit den individuellen Unterschieden der Schüler | Zweifel, Gewissensbisse bei der Schülerbeurteilung haben | Fülle der organisatorischen Aufgaben | Klassenführung | Verhalten und Motivation mancher Schüler | Elternkontakte |
| 4 | Einschätzen/ Bewerten von Schülerarbeiten | Die Beurteilung von Schulpflegern und Eltern fürchten | Umgang mit den individuellen Unterschieden der Schüler | Fachfremder Unterricht | Außerunterrichtliche Verpflichtungen | Ansprüche an die Qualität der eigenen Arbeit |
| 5 | Beziehung zu den Eltern | Durch die Schüler verunsichert sein | Desinteresse der Schüler | Disziplin, Gewaltprobleme | Festlegen der Bildungschancen der jungen Menschen | Lern-/ Leistungsverhalten beurteilen und fördern |
| 6 | Arbeitsorganisation im Unterricht | Inkonsequent sein, einmal streng sein, einmal tolerant | Disziplinprobleme im Unterricht | Elternarbeit | Stoffumfang | Rollenklarheit und Verantwortungswahrnehmung |
| 7 | Unzureichende Ausstattung der Schule/ des Schulmaterials | Körperlich erschöpft sein | Fachfremder Unterrichtseinsatz | Beurteilung, Diagnostik, Differenzierung | Zusammenarbeit mit Eltern | Eigene Ressourcen nutzen, stärken, schützen |
| 8 | Umgang mit Problemen einzelner Schüler | Schwierigkeiten mit Ruhe und Ordnung haben | Druck durch Vorgesetzte | Eigene Rolle und Ansprüche | Koordination von privaten und beruflichen Belastungen | Direkte Führung ausüben |

Tab. 2: Abbildung von Anfangsschwierigkeiten in der Berufseinstiegsphase nach Kanert¹⁷⁷

Er stellt fest, dass auffalle, „dass nahezu nur Probleme genannt werden, auf die Studium und Vorbereitungsdienst wenig oder überhaupt nicht vorbereiten“¹⁷⁸. Inwiefern diese Anfangsprobleme auch bei den im Rahmen dieser Studie zu befragenden Berufseinsteiger*innen (noch) eine Rolle spielen, gilt es gegebenenfalls hinsichtlich des gegenstandsbezogenen Zugriffs der Zeitgeschichte zu berücksichtigen.

In diesem Unterkapitel werden zudem Forschungen berücksichtigt, die eine *kompetenzorientierte Perspektive* aufweisen. Als solche gelten jene, die sich mit der Kompetenzentwicklung im Berufseinstieg befassen. Des Weiteren werden Forschungen in den Blick genommen, die die Übergangsproblematik thematisieren sowie jene Untersuchungen, die sich mit dem Bewältigungsverhalten von Lehrpersonen befassen und Projekte die eine Persönlichkeitsorientierung aufweisen.¹⁷⁹ Im Folgenden sollen nun einige dieser Ergebnisse, die hinsichtlich der vorliegenden Dissertation von Interesse sein können, vorgestellt werden.

Die Kompetenzentwicklung nehmen die large-scale-Untersuchungen COACTIV und MT21 in den Blick, welche im folgenden Kapitel zur *Belief*-Forschung noch näher betrachtet werden. Wie aber die eigene Kompetenzentwicklung und Beanspruchung wahrgenommen wird, hat Keller-Schneider über ein Jahr mit vier Erhebungszeitpunkten mithilfe eines Fragebogens erhoben. Die befragten 140 Lehrpersonen (zum zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt nahm die Stichprobengröße ab)¹⁸⁰ gehen zum Ende ihres Studiums davon aus, dass sie die an sie gestellten Anforderungen im Schuldienst gut bewältigen

¹⁷⁷ Vgl. Georg Kanert: Geschichtslehrerausbildung auf dem Prüfstand. Eine Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess. Göttingen 2014 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 6), S. 39.

¹⁷⁸ Ebd., S. 38 und 40.

¹⁷⁹ Die Ausdifferenzierung erfolgt nach Keller-Schneider/ Hericks 2014.

¹⁸⁰ Vgl.: Manuela Keller-Schneider: Evaluation der Berufseinführung des Kantons St. Gallen 2006-2008. Schlussbericht. Zürich 2008. (https://phzh.ch/MAP_DataStore/53623/publications/2009_Keller-Schneider_Schlussbericht_Eval_BEF_SG.pdf am 30.08.2021), S. 12.

können. Treten sie dann in diesen ein, nehmen sie sich zu Beginn des ersten Berufsjahres im Durchschnitt weniger kompetent wahr.¹⁸¹

Baer u.a. wiederum haben versucht, den Verlauf von Kompetenzentwicklung zu untersuchen, und dafür in einem großen Forschungsdesign für das Gesamtprojekt eine Längs- und Querschnittsuntersuchung mit Berufseinsteiger*innen und zum Vergleich mit Praxislehrpersonen durchgeführt.¹⁸² Die Auswertung des Vignettentests sowie die Unterrichtsvideografien haben ergeben, dass es keinen Unterschied zwischen den verschiedenen Gruppen hinsichtlich ihres erhobenen Planungswissens gibt.¹⁸³ Außerdem würden die Studierenden zum Ende ihrer Ausbildung „das durchschnittliche unterrichtliche Qualitätsniveau der Praxislehrpersonen (M = 4.13) erreichen“¹⁸⁴.

Studien, die sich mit der *Übergangsproblematik* beschäftigen, haben hervorgebracht, dass insbesondere habituelle Aspekte eine bedeutende Rolle spielen.¹⁸⁵ Larcher Klee untersuchte in diesem Kontext den Entwicklungs- und Weiterentwicklungsprozess der Identität von Lehrer*innen im ersten Berufsjahr und kommt zu dem Schluss, dass die für die Identität als konstituierend zu bezeichnenden Dimensionen Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugungen stark mit Belastungen, die berufsspezifisch sind, zusammenhängen. Zudem stehen sie eng mit Burnoutindikatoren in Beziehung. Sie konstatiert ferner, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen mit einer geringeren beruflichen Belastung sowie geringeren Tendenzen zum Burnout einhergehen.¹⁸⁶ Hinsichtlich möglicher Einflussfaktoren auf Überzeugungen bei Berufseinsteiger*innen ist darüber hinaus eine weitere Erkenntnis Larcher Klees interessant: Sie stellt fest, dass sich junge Lehrer*innen an „Schlüsselpersonen“¹⁸⁷ während ihrer Einstiegsphase orientieren.

Eine Studie zum *Bewältigungsverhalten* von Lehrpersonen stellt Schaarschmidts Untersuchung mit fast 17.000 Teilnehmer*innen dar. Er arbeitete vier Bewältigungsmuster aufgrund der Merkmale Arbeitsengagement, Widerstandskraft und Emotionen heraus. Zwei dieser vier Bewältigungsmuster sind Risikomuster.¹⁸⁸ Hinsichtlich der hier zu untersuchenden Berufskohorte kann er festhalten, dass „besonders die progressive Verschlechterung des Bildes in den ersten fünf Berufsjahren hervorzuheben“¹⁸⁹ sei. Ein gegenteiliges Bild zeichnet hingegen Albisser mit seiner Studie, die in diesem Kapitel bereits

¹⁸¹ Vgl. ebd., S. 68.

¹⁸² Vgl. Matthias Baer u.a.: *Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (2011) 1, S. 93f.

¹⁸³ Vgl. ebd., S. 104.

¹⁸⁴ Vgl. ebd., S. 107.

¹⁸⁵ Vgl. Keller-Schneider/ Hericks 2014, S. 395.

¹⁸⁶ Vgl. Larcher Klee 2005, S. 311.

¹⁸⁷ Ebd., S. 196f., 320.

¹⁸⁸ Vgl. Uwe Schaarschmidt (Hrsg.): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim/ Basel 2005, S. 21–29.

¹⁸⁹ Ebd., S. 57.

vorgestellt wurde. Er stellt im Vergleich zu Schaarschmidt fest, dass in der Tendenz eher ein Wechsel „von den riskanten in Richtung günstiger Muster“¹⁹⁰ festzustellen ist, als umgekehrt.

Da sich die vorliegende Arbeit nicht mit *Persönlichkeitsmerkmalen* der zu untersuchenden Proband*innen beschäftigt wird, soll im Hinblick auf persönlichkeitsorientierte Studien lediglich darauf verwiesen werden, dass bestimmten Persönlichkeitsmerkmale durchaus Einfluss nehmen können. So bestimmten diese beispielsweise die Wahrnehmung von Beanspruchung und damit gleichzeitig Entwicklungsaufgaben während des Berufseinstiegs.¹⁹¹ Gleichzeitig haben Studien wie diese ihre Grenzen, da Persönlichkeitsmerkmale nur teilweise Erklärungen für subjektive Einschätzungen, zum Beispiel der Beanspruchung, liefern können. Dennoch weisen bisherige Befunde darauf hin, dass die Wirkung bei der Lehrer*innenbildung von Beginn an ihre Grenzen habe.¹⁹²

Ein weiterer Ansatz, der der *Bildungsgangforschung*, geht davon aus, dass sich die Berufseinstiegsphase durch bestimmte Entwicklungsaufgaben auszeichnet. Hericks macht auf der Basis seiner Interviewstudie mit Mathematiklehrpersonen und naturwissenschaftlichen Lehrer*innen vier dieser Entwicklungsaufgaben aus: Kompetenz, Vermittlung, Anerkennung und Institution. Er stellt fest, dass in allen Fallstudien Unterricht als „der zentrale, die ganze Person involvierende Entwicklungsbereich von Lehrerinnen und Lehrern“¹⁹³ hervor trete. Zu ganz ähnlichen Ergebnissen kommt Larcher Klee in ihrem oben beschriebenen Projekt zur Identitätsbildung von Berufseinsteiger*innen. Sie kann als zentrale Berufsfelder – zumindest für das erste Berufsjahr – den Bereich der *Vorbereitung/Nachbereitung, Material und Reflexion* sowie den Aspekt *Unterricht* ausmachen.¹⁹⁴

Die vorgestellten Ergebnisse zeigen insbesondere, mit welchen Herausforderungen und Aufgaben Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase beschäftigt sind. Dies gilt es bei der Einordnung der Befunde dieser Studie zu berücksichtigen.

1.3.1.3 Belief-Forschung

Neben der Frage, wie die Berufseinstiegsphase zu definieren ist und welche relevanten Forschungsergebnisse hinsichtlich dieser Berufskohorte bisher erbracht wurden, gilt es zudem das Feld der *Belief-Forschung* zu vermessen. Einen wichtigen Bezugspunkt stellen hier vor allem die Forschungen zu lehrerlernaufbauenden Überzeugungen von Lehrpersonen, zu epistemologischen Überzeugungen von

¹⁹⁰ Vgl. Albisser 2009, S. 107.

¹⁹¹ Vgl. Manuela Keller-Schneider: Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. In: *Unterrichtswissenschaft* 37 (2009) 2, S. 155–158.

¹⁹² Vgl. Keller-Schneider/ Hericks 2014, S. 397.

¹⁹³ Uwe Hericks: Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden 2006, S. 378.

¹⁹⁴ Vgl. Larcher Klee 2005, S. 314f.

Lehrer*innen sowie Forschungen, die sich mit *Beliefs* von Lehrkräften beschäftigen, die einen konkreten Lerngegenstand betreffen, dar.

Im Zentrum vieler Studien zu *lehr-lerntheoretischen Beliefs* steht der Gegensatz von konstruktivistischen und rezeptiv-transmissiven *Beliefs* hinsichtlich von Lehr-Lernprozessen. Transmissive Überzeugungen zeichneten sich dadurch aus, dass Lernen durch eine „Sender-Empfänger-Vorstellung“¹⁹⁵ geprägt sei. Bei konstruktivistischen *Beliefs* würde Lernen dagegen vielmehr als ein Prozess verstanden, bei dem Schüler*innen bei ihrem Wissensaufbau unterstützt werden.¹⁹⁶ Bei diesen Untersuchungen wird einerseits die Frage verfolgt, inwieweit die Hinwendung zu konstruktivistischen Denkweisen auch bei Lehrpersonen Eingang gefunden hat. Andererseits legen viele Forschungsprojekte ihren Fokus auf den Zusammenhang von (konstruktivistischen beziehungsweise rezeptiv-transmissiven) Überzeugungen von Lehrer*innen, deren Unterrichtsgestaltung sowie den Einfluss auf Schüler*innen.

Dass es einen solchen Einfluss grundsätzlich gibt, konnten etwa verschiedene Untersuchungen mit Grundschullehrer*innen zeigen. So fragen Staub/ Stern nach dem Zusammenhang zwischen den Überzeugungen zum Lehren und Lernen der Unterrichtenden (von ihnen begrifflich gefasst als „cognitive constructivist orientation“ und „direct transmission view“) sowie den Schüler*innenleistungen. Auf Basis einer kombinierten Datengrundlage kommen sie zu dem Ergebnis, dass sich die jeweiligen Überzeugungen auf die Schüler*innenleistungen auswirken.¹⁹⁷ Auch Stipek u.a. untersuchen in ihrer Studie entsprechende Überzeugungen von Grundschullehrer*innen des Faches Mathematik und können einen Zusammenhang zwischen den *Beliefs* und dem Unterrichtshandeln in der Praxis nachweisen.¹⁹⁸ Ebenso befragten Hartinger/ Kleickmann/ Hawelka fachunspezifisch Grundschullehrkräfte zu ihren Vorstellungen von Lehren und Lernen mithilfe eines Fragebogens und führten Unterrichtsbeobachtungen sowie eine Schülerbefragung durch.¹⁹⁹ Auch sie zeigen einen Zusammenhang zwischen den Vorstellungen der Lehrpersonen, ihrer Unterrichtsgestaltung sowie bestimmten Schülervariablen auf.²⁰⁰ Beispielsweise würden konstruktivistischere Überzeugungen zu mehr Freiräumen bei den Schüler*innen führen, die wiederum den Unterricht interessanter und sich als selbstbestimmter empfinden.²⁰¹

¹⁹⁵ Wilde/ Kunter 2016, S. 306.

¹⁹⁶ Vgl. ebd.

¹⁹⁷ Vgl. ebd., S. 347f.

¹⁹⁸ Vgl. Deborah J. Stipek u.a.: Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. In: *Teaching and Teacher Education* 17 (2001), S. 221.

¹⁹⁹ Vgl. Andreas Hartinger/ Thilo Kleickmann/ Birgit Hawelka: Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (2006) 1, S. 116f.

²⁰⁰ Vgl. ebd., S. 118–121.

²⁰¹ Vgl. ebd., S. 122.

Die Überzeugungen von Mathematiklehrkräften wurden auch in der COACTIV-Studie – also im Sekundarbereich – erhoben. Es wurden sowohl epistemologische als auch Überzeugungen zum Lernen und Lehren erhoben. Unterschieden wird auch hier jeweils zwischen konstruktivistischen und transmissiven Überzeugungen. Insgesamt geschieht dies anhand von sieben Subskalen, die wiederum 44 Items umfassten.²⁰² Die einzelnen Items können dann zu den Konstrukten transmissive Orientierung und konstruktivistische Orientierung zusammengefasst werden. Konstruktivistische epistemologische Überzeugungen hingen demnach mit konstruktivistischen lerntheoretischen Überzeugungen zusammen. Gleiches gelte für die transmissiven Überzeugungen. Die entsprechende Auswertung beruht auf der Stichprobe der COACTIV-Studie.²⁰³ Für die Untersuchung des Zusammenhangs von Lehrer*innenüberzeugungen, Unterrichtsgeschehen und Schüler*innenleistungen könne an dieser Stelle ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen konstruktivistischen und transmissiven Überzeugungen der Lehrpersonen und den entsprechenden Schüler*innenleistungen festgehalten werden, „wobei die konstruktivistische Orientierung positiv mit der Schülerleistung zusammenhing“²⁰⁴. Gleichzeitig schafften Lehrer*innen mit starken konstruktivistischen Überzeugungen in ihrem Unterricht ein größeres Potential für die kognitive Aktivierung der Schüler*innen, was sich wiederum für deren Leistungsentwicklung als vorteilhaft erweist.²⁰⁵ Insgesamt zeigt die Studie, dass „die Überzeugungen der Lehrkräfte bedeutsam für das Unterrichten und den mathematischen Lernerfolg sind“²⁰⁶. Auf der Basis der gleichen Daten können Dubberke u.a. ebenfalls konstatieren, dass Transmissions-Überzeugungen von Mathematiklehrpersonen nicht nur für die Durchführung von Unterricht, sondern auch für die Mathematikleistung der Lernenden von Bedeutung sind. Unterrichtende mit stark transmissiven *Beliefs* böten weniger Lerngelegenheiten, die die Schüler*innen herausfordern und zu einer aktiven Auseinandersetzung mit Lerngegenständen animieren. Ihr Vorgehen ziele gleichzeitig eher darauf ab, Fehler zu vermeiden statt konstruktiv zu unterstützen. Die fehlende kognitive Aktivierung und die wenigen Herausforderungen hätten wiederum negative Konsequenzen für den Lernerfolg der Schüler*innen.²⁰⁷

Insgesamt lassen sich für die vorgestellten Studien positive Auswirkungen von konstruktivistischen Überzeugungen aufseiten der Lehrenden auf die Unterrichtsgestaltung sowie den Lernerfolg der Schüler*innen feststellen, wobei transmissiven *Beliefs* eher negative Einflüsse zugeschrieben werden.

²⁰² Vgl. Tamar Voss u.a.: Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: Mareike Kunter u.a. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster 2011, S. 242.

²⁰³ Vgl. ebd., S. 242f.

²⁰⁴ Ebd., S. 248.

²⁰⁵ Vgl. ebd.

²⁰⁶ Ebd., S. 250.

²⁰⁷ Vgl. Tamar Dubberke u.a.: Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 22 (2008) 3/4, S. 203.

Die Skalen von Staub und Stern verwendete Miriam Leuchter in adaptierter Form in ihrem Dissertationsprojekt, um auf diese Weise „verhaltensferne handlungsleitende Kognitionen“, die sie unter dem Begriff der „Überzeugung“²⁰⁸ zusammenfasst, zu erheben. Dabei unterscheidet auch sie zwischen einem konstruktivistischen und rezeptiven Verständnis von Lehr-Lernprozessen. Mithilfe von Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz zu bestimmten Unterrichtsstunden erfasst sie ferner handlungsleitende Kognitionen, wobei die aufgezeichneten Stunden dazu dienen, gleichzeitig das Lehrer*innenhandeln in Verbindung zu diesen setzen zu können. Zudem untersuchte sie den Einfluss auf die Schüler*innen.²⁰⁹ Im Hinblick auf die Überzeugungen der untersuchten Lehrer*innen kommt sie zu dem Ergebnis, dass die Diskussionen um eine konstruktivistischere Fundierung von Unterricht bei den Lehrpersonen angekommen sei, sich die eher allgemeineren Überzeugungen aber nicht unmittelbar „in der handlungsnah erfassten Reflexion über spezifische Unterrichtssituationen“²¹⁰ wiederfinden würden. Darüber hinaus stellt sie fest, dass sowohl bei Lehrpersonen aus der Schweiz als auch bei deutschen Lehrkräften das konstruktivistische Lehr-Lernverständnis im Vergleich zur rezeptiven Orientierung eine höhere Zustimmung erfährt.²¹¹ Auch die COACTIV-Studie sowie eine Untersuchung aus dem Bereich der Politikdidaktik mit Referendar*innen kommen zu diesem Ergebnis. In diesen Projekten kann zugleich festgestellt werden, dass transmissive Überzeugungen gleichzeitig akzeptiert würden.²¹² Dies lasse sich nach Voss u.a. damit erklären, dass die konstruktivistische und die transmissive Orientierung nicht die Endpole einer Dimension seien, was bedeute, dass es theoretisch möglich sei, dass eine Lehrperson Elemente beider Orientierungen in sich vereine. Sowohl das Ergebnis, dass Lehrpersonen Deutschlands und der Schweiz konstruktivistischeren Orientierungen eher zustimmen, als auch die Erkenntnis, dass sich die untersuchten deutschen Mathematiklehrer*innen konstruktivistischer und gleichzeitig weniger rezeptiv einschätzen als ihre Schweizer Kolleg*innen²¹³ stimmen mit den Befunden überein, die die Untersuchung von Lipowsky u.a. erbrachte.²¹⁴

In der binationalen Studie von Diedrich, Thußbas und Klieme ist es den Teilnehmer*innen möglich, bei ihren Antworten zu ihrem Verständnis vom Lehren und Lernen von Mathematik eine Differenzierung zwischen leistungsschwachen und leistungsstarken Schüler*innen vorzunehmen. Sie kommen zu dem

²⁰⁸ Miriam Leuchter: Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung. Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen. Münster u.a. 2009 (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 13), S. 66.

²⁰⁹ Vgl. ebd., S. 143, 157–174.

²¹⁰ Ebd., S. 270.

²¹¹ Vgl. ebd., S. 267.

²¹² Vgl. Voss u.a. 2011, S. 243. Vgl. dazu auch: Georg Weißenö/ Eva Weschenfelder/ Monika Oberle: Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/-innen. In: Anja Besand (Hrsg.): Lehrer- und Schülersforschung in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2013, S. 74.

²¹³ Vgl. Leuchter 2009, S. 267.

²¹⁴ Vgl. Frank Lipowsky u.a.: Professionelles Lehrerwissen, selbstbezogene Kognitionen und wahrgenommene Schulumwelt – Ergebnisse einer kulturvergleichenden Studie deutscher und Schweizer Mathematiklehrkräfte. In: Unterrichtswissenschaft 31 (2003), S. 221.

Ergebnis, dass die befragten Lehrer*innen für Leistungsschwächere ein eher rezeptives Lehr-Lernverständnis und für leistungsstärkere Schüler*innen ein konstruktivistischeres Verständnis zugrunde legen.²¹⁵

Natalia Schlichters Projekt unterscheidet sich in verschiedener Hinsicht von den bisher angeführten Untersuchungen: Einerseits geht sie in ihrer Erhebung von lehr-lerntheoretischen Überzeugungen über die Unterscheidung von transmissiven und konstruktivistischen Überzeugungen hinaus, indem sie Partizipation und Schülerorientierung als weitere Vorstellungen in den Fokus rückt. Andererseits geht es ihr zudem darum, auf der Basis von Leitfadeninterviews einen Fragebogen zu entwickeln (Studie 1), mit dem ebendiese vier Überzeugungsformen erhoben werden können (Studie 2). Des Weiteren werden von ihr Divergenzen in der beruflichen Entwicklung der Lehrpersonen in ihrer Ausbildung und ihrer Berufslaufbahn hinsichtlich ihrer Überzeugungen untersucht (Studie 1 und 3).²¹⁶ Schlichter stellt fest, dass sich alle vier Überzeugungsformen zum Lehren und Lernen auf unterschiedliche Weise und in verschiedener Dominanz in den von ihr mit Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen unterschiedlichster Fächer geführten Interviews identifizieren lassen. Zudem kann sie Differenzen bei den Überzeugungen der Lehrer*innen je nach Zeitpunkt ihrer Ausbildung beziehungsweise der Berufslaufbahn aufzeigen.²¹⁷ Für die vorliegende Arbeit ist von Interesse, dass bei den zehn von ihr befragten *beginning teachers*, die im Durchschnitt etwa zehn Monate Lehrerfahrung aufwiesen, die Überzeugungen *Transmission* und *Construction* fast gleich groß verteilt sind.²¹⁸ Auf Basis der Interviews entwickelt sie dann im Rahmen ihrer zweiten Studie ein quantitatives Erhebungsinstrument für die vorgestellten Überzeugungsformen.²¹⁹ Schließlich untersuchte sie in einem dritten Projekt den Zusammenhang von lehr-lernbezogenen und epistemologischen Überzeugungen bei Lehramtsstudierenden. An dieser Stelle bestätigte sich die grundlegende Annahme, dass konstruktivistische mit elaborierten epistemologischen Überzeugungen sowie transmissive mit naiven epistemologischen Überzeugungen einhergehen.²²⁰

Die Studie MT21 nahm angehende Lehrer*innen²²¹ des Faches Mathematik aus sechs Ländern in den Blick. Erfragt wurden auch die Überzeugungen der Proband*innen zum Lehren und Lernen von

²¹⁵ Vgl. Martina Diedrich/ Claudia Thußbas/ Eckhard Klieme: Professionelles Lehrerwissen und selbstberichtete Unterrichtspraxis im Fach Mathematik. In: Manfred Prenzel/ Jörg Doll (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. Weinheim 2002 (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 45), S. 115f.

²¹⁶ Vgl. Natalia Schlichter: Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen. Göttingen 2012 (<https://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/11858/00-1735-0000-000D-F0A6-8/schlichter.pdf?sequence=1>, aufgerufen am 30.08.2021).

²¹⁷ Vgl. ebd., S. 63–87.

²¹⁸ Vgl. ebd., S. 74, 81f.

²¹⁹ Vgl. ebd., S. 89–133.

²²⁰ Vgl. ebd., S. 135–169.

²²¹ Unter angehenden Lehrkräften werden in dieser Untersuchung sowohl Studierende als auch Referendar*innen verstanden. Dabei wird eine Definition von drei Kohorten vorgenommen: Kohorte 1 bilden die Studierenden im Grundstudium, Kohorte 2 die Studierenden im Hauptstudium und Kohorte die Referendar*innen. S.

Mathematik mittels eines Fragebogens. Diesen unterrichtsbezogenen Überzeugungen liege eine theoretische – und konkret auf das Fach Mathematik zugeschnittene – Konzeption zugrunde, die sich auf die Zielvorstellungen, unterrichtsmethodische Präferenzen sowie Vorstellungen zum Classroom Management beziehe.²²² Da die drei Dimensionen zum Teil sehr fachspezifisch ausdifferenziert sind, wird an dieser Stelle lediglich auf übergeordnete Ergebnisse eingegangen: So habe sich im Bereich unterrichtsmethodischer Präferenzen gezeigt, dass eigenaktivem Lernen von den angehenden Lehrer*innen zum Ende ihrer Ausbildung stärker zugestimmt wird, als der traditionell-direktiven Instruktion. Beide Strategien würden sich aber nicht ausschließen. Ambivalent sei die Haltung zu kooperativem Lernen, welches eher mit Skepsis betrachtet werde. Hinsichtlich des Classroom Managements konstatieren die Forscherinnen, dass am Ende der Lehrer*innenausbildung die präventiven Maßnahmen im Vergleich zu reaktiven Maßnahmen deutlich stärkere Zustimmung erführen.²²³

Im Fokus der Forschungen zu *epistemologischen Überzeugungen* stehen häufig Untersuchungen zum schulischen Lernen von Schüler*innen sowie zum Lernen von Studierenden. Epistemologische Überzeugungen werden verstanden als „Annahmen einer Person über die Natur des Wissens (...) also subjektive Vorstellungen über die Objektivität, die Richtigkeit, die Aussagekraft oder die Herkunft von Wissen.“²²⁴ In Studien, die sich aber mit den epistemologischen Überzeugungen von Lehrpersonen beschäftigen, wird meist eine Kontrastierung von zwei Orientierungen vorgenommen: Dem konstruktivistischen steht ein empiristisches Wissenschaftsverständnis gegenüber. Beim erstgenannten wird „die Vorläufigkeit von Wissen, die theoretisch begründete Qualität der wissenschaftlichen Exploration und die Rolle des Konzeptwechsels in der fortschreitenden Entwicklung wissenschaftlichen Verständnisses betont“²²⁵. Wohingegen bei einem empiristischen Verständnis davon ausgegangen wird, „that scientific knowledge is a discovery of an objective reality external to ourselves and discovered by observing, experimenting or application of a universal scientific method.“²²⁶

dazu: Sigrid Blömeke/ Anja Felbrich/ Christiane Müller: Theoretischer Rahmen und Untersuchungsdesign. In: Sigrid Blömeke/ Gabriele Kaiser/ Rainer Lehmann (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster 2008, S. 32.

²²² Vgl. Christiane Müller/ Anja Felbrich/ Sigrid Blömeke: Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Mathematik. In: Sigrid Blömeke/ Gabriele Kaiser/ Rainer Lehmann (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster 2008, S. 248.

²²³ Vgl. ebd., S. 269f.

²²⁴ Hans Gruber/ Eleni Stamouli: Intelligenz und Vorwissen. In: Elke Wild/ Jens Möller (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl. Berlin/ Heidelberg 2015, S. 26.

²²⁵ Tina Seidel u.a.: Konstruktivistische Überzeugungen von Lehrpersonen: Was bedeuten sie für den Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (2008), Sonderheft 9, S. 260.

²²⁶ Chin-Chung Tsai: Reinterpreting and reconstructing science: Teachers' view changes toward the nature of science by courses of science education. In: Teaching and Teacher Education 22 (2006), S. 364.

Auf Basis dieser Unterscheidung erforscht Tsai die mögliche Veränderbarkeit von epistemologischen Überzeugungen mithilfe einer Interventionsstudie. In zwei Kursen, einem für im Beruf stehende Lehrpersonen (Course I) und einem für angehende Lehrer*innen (Course II), wurden Inhalte, wie zum Beispiel die Philosophie von Wissenschaft thematisiert.²²⁷ Die daran teilnehmenden Lehrkräfte (n = 36) und angehenden Lehrpersonen (n = 32) beantworten in je der ersten und der letzten Sitzung einen Fragebogen, um so ihr Wissenschaftsverständnis zu erheben und mögliche Veränderungen festzustellen. Ergänzt wurde dieses Design um Interviews mit einigen (angehenden) Lehrer*innen, um so zu einem umfassenderen Bild zu gelangen.²²⁸ Tsai konstatiert am Ende, dass seine Studie zeige, dass solche Kurse hilfreich sind, „in changing both preservice and inservice teachers’ views toward the nature of science“²²⁹.

Hashweh zeigt anhand von Daten, die aus dem Einsatz eines dreiteiligen Fragebogens stammen,²³⁰ dass von den befragten 35 Lehrpersonen diejenigen, die eine konstruktivistische Orientierung aufweisen, über ein größeres Spektrum an Unterrichtsstrategien verfügen.²³¹ Ferner waren Lehrer*innen mit konstruktivistischen eher als jene mit empiristischen Orientierungen fähig, Fehlkonzepte bei Schüler*innen zu identifizieren und die Lernenden zum Überdenken zu animieren.²³² Ebenso zeigt Benson den Einfluss von epistemologischen Überzeugungen auf das Lehrer*innenhandeln auf, der feststellt, dass Beliefs von Lehrkräften Einfluss auf das Curriculum und die Interpretation des Unterrichtscurriculum aufweisen.²³³

Überdies finden sich in der Forschung Studien, die die *Zusammenhänge von epistemologischen und Lehr-Lern-Überzeugungen* von Lehrpersonen zum Gegenstand haben, wie zum Beispiel Olafson und Schraw. Sie untersuchen, in welcher Beziehung epistemologische Weltansichten und epistemologische Überzeugungen von Grundschullehrer*innen stehen. Dabei differenzieren sie zwischen realistischen, kontextualistischen und relativistischen Weltansichten.²³⁴ Entsprechende Daten erhoben sie kombiniert durch einen Fragebogen, der Vignetten enthielt, durch Aufgaben, die von den Proband*innen gelöst werden mussten sowie Interviews.²³⁵ Ihr Befund lautet, dass realistische Weltansichten mit naiven Überzeugungen über Wissen zusammenhängen, während kontextualistische und relativistische

²²⁷ Vgl. ebd., S. 365f.

²²⁸ Vgl. ebd., S. 366.

²²⁹ Ebd., S. 372.

²³⁰ Vgl. Maher Z. Hashweh: Effects of Science Teachers’ Epistemological Beliefs in Teaching. In: *Journal of Research in Science Teaching* 33 (1996) 1, S. 50ff.

²³¹ Vgl. ebd., S. 60f.

²³² Vgl. ebd., S. 61.

²³³ Vgl. Garth D. Benson: Epistemology and science curriculum. In: *Journal of Curriculum Studies* 21 (1989) 4, S. 343.

²³⁴ Vgl. Lori Olafson/ Gregory Schraw: Teachers’ beliefs and practices within and across domains. In: *International Journal of Educational Research* 45 (2006), S. 73.

²³⁵ Vgl. ebd., S. 74.

Weltansichten mit anspruchsvollen Überzeugungen in Verbindung stehen. Dies führt sie zu der Annahme, dass bestimmte epistemologische Überzeugungen auch mit bestimmten Vorstellungen zum Lernen einhergehen.²³⁶ Auch Schlichter hat in ihrer dritten Studie den Zusammenhang von lehr-lernbezogenen und epistemologischen Überzeugungen bei Lehramtsstudierenden untersucht. Ihre Ergebnisse bestätigen Annahme, dass konstruktivistische mit elaborierten epistemologischen Überzeugungen sowie transmissive mit naiven epistemologischen Überzeugungen einhergehen.²³⁷

Ebenso können Seidel u.a. einen Zusammenhang zwischen epistemologischen und lehr-lerntheoretischen Überzeugungen konstatieren. Auf der Basis von Unterrichtsvideos bei Physiklehrer*innen sowie einer Fragebogenerhebung zu zwei verschiedenen Zeitpunkten kommen sie zu der Erkenntnis, dass zwar ein konstruktivistisch orientiertes Wissenschaftsverständnis mit konstruktivistischen Überzeugungen zum Lernen und Lehren der Schüler*innen in Verbindung steht. Allerdings würden Lehrpersonen, die eine solche Überzeugung vertreten, nach eigenen Angaben keine bestimmte Unterrichtsform vertreten auch die Unterrichtsbeobachtungen lassen keine systematischen Zusammenhänge erkennen.²³⁸ Des Weiteren kann durch die Ergebnisse die Annahme, dass konstruktivistische Überzeugungen in Beziehung zu vermehrtem Interessen- und Wissenszuwachs bei Schüler*innen stünden, nicht stützen.²³⁹

In den Bereich der epistemologischen Überzeugungen fallen auch die sogenannten mathematischen Weltbilder, zu denen es ebenfalls einige Studien gibt. Diese kennzeichnen die Philosophie des Faches. So wurden beispielsweise von Grigutsch u.a. von ihnen als Einstellungen bezeichnete Überzeugungen von Mathematiklehrkräften mithilfe eines Fragebogens erhoben, die sich auf Mathematik als Fachgebiet beziehen.²⁴⁰ Dabei unterscheiden sie vier Aspekte des mathematischen Weltbildes: Den Schema-, den Formalismus-, den Prozess- und den Anwendungsaspekt.²⁴¹ Sie konstatieren, dass der Prozess- und der Anwendungsaspekt als bedeutsam eingeschätzt werden, wohingegen dem Formalismus eine mäßige Bedeutung zugeschrieben wird und dem Schema-Aspekt eine zurückhaltende Einschätzung zukommt.²⁴² Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die Studie MT21,²⁴³ im Rahmen derer die epistemologischen Überzeugungen von angehenden Mathematiklehrkräften ebenfalls im Hinblick auf diese vier Orientierungen (Formalismus, Schemaorientierung, Prozessorientierung, Anwendungsorientierung)

²³⁶ Vgl. ebd., S. 75f.

²³⁷ Vgl. Schlichter 2012, S. 135–169.

²³⁸ Vgl. Tina Seidel u.a. 2008, S. 267ff.

²³⁹ Vgl. ebd., S. 273.

²⁴⁰ Stefan Grigutsch/ Ulrich Raatz/ Günter Törner: Einstellungen gegenüber Mathematik bei Mathematiklehrern. In: *Journal für Mathematikdidaktik* 19 (1998) 1, S. 12.

²⁴¹ Vgl. ebd., S. 13.

²⁴² Vgl. ebd., S. 30.

²⁴³ Vgl. Sigrid Blömeke u.a.: Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In: Sigrid Blömeke/ Gabriele Kaiser/ Rainer Lehmann (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung.* Münster 2008, S. 231.

mithilfe einer gekürzten Version des Fragebogens von Grigutsch u.a. erhoben werden. Darüber hinaus fragen die Forscher nach der Genese mathematischer Kompetenz, welche bisher nicht erhobene Überzeugungsdimensionen darstellen, wobei zwischen begabungstheoretischen (conceptual change und anthropologische Konstante) sowie erkenntnistheoretischen Perspektiven (Transmission und Konstruktion) unterschieden wird.²⁴⁴ Anhand der Daten können sie einige Zusammenhänge zwischen der Struktur und der Genese mathematischer Kompetenz feststellen.²⁴⁵ Auch Diedrich u.a. untersuchen neben anderen Facetten professionellen Lehrerwissens Zusammenhänge zwischen den mathematischen Weltbildern und dem rezeptiven oder konstruktivistischen Verständnis vom Mathematiklehren und -lernen der Teilnehmer*innen. Ihre Ergebnisse lassen ebenfalls darauf schließen, dass „eine dynamische Sicht der Mathematik mit einem konstruktivistischen, die Schüler aktivierenden Lehr- und Lernverständnis“²⁴⁶ einhergeht.

Dennoch gelte die „Frage nach dem Zusammenhang zwischen epistemologischen und lehr-/lernbezogenen Überzeugungen als nicht eindeutig beantwortet“²⁴⁷, wie beispielsweise die Studie von Cheng u.a. zeigt. Sie unterscheiden im Vergleich zu anderen Projekten fünf Dimensionen epistemologischer Überzeugungen und deren Auswirkungen auf konstruktivistische beziehungsweise traditionelle Lehr-Lernüberzeugungen. Sie kommen zu einem differenzierteren Resultat bezüglich des Zusammenhangs von epistemologischen und lehr-lerntheoretischen *Beliefs*: So würde es nicht nur die Kategorien naiver und elaborierter epistemologischer *Beliefs* geben, sondern es seien auch Mischformen möglich. Außerdem gebe es zwar häufig konsistente Zusammenhänge zwischen elaborierten epistemologischen *Beliefs* und konstruktivistischen lehr-lerntheoretischen Orientierungen sowie epistemologischen und lehr-lerntheoretischen Mischformen auftreten. Allerdings zeigen die Befunde auch, dass ebenso Fälle existent sind, in denen komplexe epistemologische Orientierungen sowohl mit konstruktivistischen als auch traditionellen Konzepten des Lernens einhergehen. Andersherum können gemischte epistemologische Überzeugungen mit konstruktivistischen Lehr-Lernkonzepten in Beziehung stehen.²⁴⁸

Schließlich gehören auch Forschungen zu *Beliefs zu Lerngegenständen* in den Bereich des Lehr-Lern-Kontextes. Hier hat zum Beispiel Seifried eine Untersuchung für den kaufmännischen Zweig vorgelegt. Für diese Disziplin hat er beklagt, dass man zu wenig darüber wisse, „wie Lehrpersonen über

²⁴⁴ Vgl. ebd., S. 223ff.

²⁴⁵ Vgl. ebd., S. 234–237.

²⁴⁶ Vgl. Diedrich/ Thußbas/ Klieme 2002, S. 118.

²⁴⁷ Vgl. Schlichter 2012, S. 54.

²⁴⁸ Vgl. May M.H. Cheng u.a.: Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. In: Teaching and Teacher Education 25 (2009), S. 324.

kaufmännische Lerninhalte denken²⁴⁹. Seine Studie erfasst drei Bereiche professionellen Lehrer*innenwissens: „(1) Das Wesen des Lerninhaltes/ Fachs, (2) die Art und Weise, wie der Lerninhalt/ das Fach zu unterrichten ist, (3) die Art und Weise, wie der Lerninhalt/ das Fach gelernt werden kann“²⁵⁰. Als Lerngegenstände werden Buchführung und Wirtschaftslehre gegenübergestellt und dazu zwei Untersuchungsgruppen – Unterrichtspraktiker*innen und Studierende – befragt. Es kam ein Online-Fragebogen, der eine Modifizierung des Instruments von Grigutsch u.a. darstellt, zum Einsatz, der um Fragen zu verschiedenen Unterrichtsmethoden ergänzt wurde.²⁵¹ Die Befragung ergab, dass es nicht nur Unterschiede zwischen angehenden und praktizierenden Lehrpersonen gibt, sondern auch „Buchführungsspezifische Weltbilder“²⁵² ausgeprägt sind, die ähnlich denen der Mathematik sind. Dies hat wiederum Folgen für den Methodeneinsatz sowie die Gestaltung des Unterrichts der Lehrpersonen.²⁵³

1.3.2 Geschichtsdidaktischer Forschungsstand

Während vor einigen Jahren viele Untersuchungen zur Lehrer*innenprofessionalität noch aus der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung stammten und häufig Mathematiklehrpersonen oder die Lehrer*innen aus anderen naturwissenschaftlichen Fächern im Fokus standen, zeichnet sich mittlerweile ein anderes Bild. Die Feststellung, dass „Lehrkräfte der geistes- und sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer bisher noch nicht in dieser Breite untersucht“²⁵⁴ wurden, ist für die geschichtsdidaktische Professionsforschung nicht mehr haltbar. Denn während in der repräsentativen Studie von Bodo von Borries aus dem Jahr 1995 die Untersuchung der Lehrer*inneneinstellungen noch vornehmlich als Begleitbefragung zu seiner großen Studie zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher fungierte,²⁵⁵ rückt(e) die geschichtsdidaktische Forschung in den folgenden Jahren Geschichtslehrpersonen in den Fokus und beschäftigt(e) sich mit verschiedenen Aspekten und Phasen der Lehrer*innenprofessionalisierung. Die Breite der geschichtsdidaktischen Professionsforschung hat Martin Nitsche erst kürzlich zusammengestellt und systematisiert.²⁵⁶

²⁴⁹ Jürgen Seifried: Überzeugungen von angehenden Handelslehrern. In: Ders./ Jürgen Abel (Hrsg.): Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven. Münster 2006, S. 112.

²⁵⁰ Ebd.

²⁵¹ Vgl. ebd., S. 114.

²⁵² Ebd., S. 119.

²⁵³ Vgl. ebd., S. 123.

²⁵⁴ Gabriele Bellenberg: „Die forschende Auseinandersetzung mit dem Bildungsprozess“ - Die Besonderheiten der gesellschafts- und geisteswissenschaftlichen Fachdidaktiken als bildungswissenschaftliche Teildisziplinen. In: Marko Demantowsky/ Volker Steenblock (Hrsg.): Selbstdeutung und Fremdkonzept. Die Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer im Vergleich. Bochum/ Freiburg 2011, S. 209.

²⁵⁵ Vgl. Bodo von Borries: Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Weinheim/ München 1995.

²⁵⁶ Martin Nitsche: Ansätze und Methoden der Professionsforschung in Geschichte. In: Sebastian Barsch/ Burghard Barte (Hrsg.): Motivation – Kognition – Reflexion. Schlaglichter geschichtsdidaktischer Professionsforschung. Frankfurt a.M. 2021 (Geschichtsunterricht erforschen, Bd. 12), S. 22–27.

Mit Blick auf die vorliegende Studie wird vor allem auf Untersuchungen folgender vier Bereiche Bezug genommen: 1) Auf diejenigen, die berufsbiografisch angelegt sind oder berufsbiografische Erfahrungen und deren Einflüsse zum Gegenstand haben. 2) Auf Projekte, die im weitesten Sinne die Berufskohorte der Berufseinsteiger*innen in den Blick nehmen. 3) Auf Forschungen zur Unterrichtsplanung von Geschichtslehrpersonen sowie 4) auf Studien, die die Überzeugungen von Geschichtslehrer*innen fokussieren.²⁵⁷

1) Im Bereich der *Berufsbiografieforschung* in der Geschichtsdidaktik ist die Habilitationsschrift von Markus Daumüller zu konsultieren. Im Fokus steht bei ihm die Frage, wie Geschichtslehrer*innen ihre Berufserfahrungen retrospektiv narrativ konstruieren. Dabei sucht er nach „Modi der Erfahrungsorganisation: Elemente, Merkmale, Strategien und Prozesse“²⁵⁸. Im qualitativen Element seines Forschungsdesigns werden Interviews geführt, die die Basis für eine Theoriebildung zum berufsbiografischen Lernen der Geschichtslehrpersonen bilden sollen. Ein Fragebogen stellt dann die Grundlage für die Überprüfung der Theorie dar.²⁵⁹ Zu Beginn der Studie wurden Interviews mit Geschichtslehrer*innen geführt, die zwischen fünf und dreißig Jahren Berufserfahrung aufwiesen und an Realschulen in Baden-Württemberg unterrichteten.²⁶⁰ Daumüller führte bis „zur ‚Sättigung‘ der Theorie“²⁶¹ zwölf Gespräche. Mithilfe eines Zufallsverfahrens wurden zudem 102 Realschulen in Baden-Württemberg ausgewählt, denen der auf der „gebildeten Theorie berufsbiographischen Lernens“²⁶² basierende Fragebogen²⁶³ zugesandt wurde, von denen 27 Fragebögen ausgewertet wurden.²⁶⁴

Insbesondere die qualitativen Ergebnisse sollen im Hinblick auf die vorliegende Dissertation näher beleuchtet werden. Aus der Kodierung, Zusammenfassung und Interpretation der zwölf Interviews²⁶⁵ generiert Daumüller aus den narrativen Konstruktionen sechs idealtypische Rollenkonzepte: Fachwissenschaftler*in, Wahrheitssucher*in, Erziehertyp, Lebenshelfer*in, Diskussionstyp sowie

²⁵⁷ Die konsultierten Studien lassen sich nicht immer trennscharf einem der genannten Bereiche zuordnen. Die Zuteilung hat jedoch vor allem die Funktion, den Forschungsstand übersichtlicher und nachvollziehbarer zu gestalten.

²⁵⁸ Markus Daumüller: *Lehrgeschichte. Lerngeschichte. Lebenskonstruktionen. Wie Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer ihre Berufserfahrungen organisieren*. Band 1: Qualitative Gespräche. Neuried 2014a, S. 44.

²⁵⁹ Vgl. ebd., S. 98f.

²⁶⁰ Die Auswahl der Proband*innen erfolgte per Zufallsverfahren. Sie stammen aus der Population, die auch die Fragebögen beantwortet haben. Vgl. dazu ebd., S. 105.

²⁶¹ Ebd.

²⁶² Ebd., S. 105.

²⁶³ Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen: 1. Der Abfrage von berufsbiografischen Daten und 2. Fragen zum beruflichen Selbstverständnis der Proband*innen. Vgl. zur detaillierteren Erläuterung der einzelnen Fragen ebd., S. 127–182.

²⁶⁴ Vgl. Markus Daumüller: *Lehrgeschichte. Lerngeschichte. Lebenskonstruktionen. Wie Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer ihre Berufserfahrungen organisieren*. Band 2: Quantitative Perspektiven. Neuried 2014b, S. 643.

²⁶⁵ Vgl. Daumüller 2014a, S. 188-550.

Resignationstyp.²⁶⁶ Eine zentrale Erkenntnis dieser Auswertungen ist, dass berufsbiografisches Lernen der Geschichtslehrpersonen nicht in einer Modifikation der Ausrichtung oder einem Wandel des Selbstverständnisses besteht. Vielmehr würden die Lehrpersonen ihr „durch ein biographisches Schlüsselerlebnis geprägtes und bereits in den Anfangsjahren ihrer beruflichen Tätigkeit erstaunlich klar konturiertes Rollenkonzept methodisch“²⁶⁷ öffnen und es als ‚modern‘ inszenieren. Das ermögliche ihnen, ihr Rollenkonzept auch im Rahmen von Veränderungen als Grundlage ihrer Berufsidentität zu behalten. Von Relevanz für die vorliegende Dissertation erweist sich Daumüllers Erkenntnis, dass nur in den ersten beiden Berufsjahren bei einem Großteil der Befragten eine Entwicklung – von der methodenkompetenten, aus der Ausbildung kommenden Junglehrkraft zu einer Geschichtslehrperson mit einem dieser Rollenkonzepte – stattfindet, die von da an charakteristisch für ihre berufliche Identität sei.²⁶⁸ Demnach müssten die für diese Arbeit befragten Berufseinsteiger*innen in der Phase der Ausbildung ihrer beruflichen Identität sein oder diese schon abgeschlossen haben.

Aus der Schweizer Studie von Sperisen und Schär, die sich mit der Schulbuchnutzung durch Lehrpersonen beschäftigten, ist für die vorliegende Dissertation vor allem die Frage relevant, wie die Geschichtslehrer*innen mit ihren differierenden sozialen und berufsbiografischen Erfahrungen mit dem Lehrbuch umgehen. Dabei interessierte die Forschenden einerseits, wie die Lehrpersonen das Schulbuch selbst interpretieren und andererseits, wie sie es in der Unterrichtspraxis einsetzen.²⁶⁹ Neben der Analyse des Lehrmittels haben Sperisen und Schär zwanzig Geschichtslehrer*innen zum beschriebenen Lehrbuch befragt sowie sechs von ihnen im Unterricht besucht, als dieses dort zum Einsatz kam.²⁷⁰ Als Beispiel stellen die beiden den Fall Frau Weber vor: Deren im Interview ausgemachtes strukturalistisches Geschichtsverständnis stehe diametral zu jenem des Lehrmittels.²⁷¹ Hinzu komme, dass die Geschichtslehrerin im Gegensatz zu ihrer eigentlichen Intention im Unterricht ein Geschichtsbild vermittele, das eher der national-konservativen Seite entspreche als der Sichtweise der UEK (Unabhängige Expertenkommission Schweiz – Zweiter Weltkrieg). Dennoch gehe sie in der Unterrichtsstunde ohne Irritationen mit diesen Widersprüchen um.²⁷² Diese Eigenwilligkeit können Sperisen und Schär auch bei den

²⁶⁶ Vgl. ebd., S. 599f.

²⁶⁷ Ebd., S. 598.

²⁶⁸ Vgl. ebd.

²⁶⁹ Vgl. Vera Sperisen/ Bernhard Schär: »Akteure versus Strukturen – zum Spannungsverhältnis zwischen Lehrbuch- und Lehrpersonenkonzepten im Geschichtsunterricht. Das Schweizer Beispiel >Hinschauen und Nachfragen«*.* In: Marko Demantowsky u.a. (Hrsg.): *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven.* Göttingen 2013 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 5), S. 189.

²⁷⁰ Vgl. ebd.

²⁷¹ Vgl. ebd., S. 196.

²⁷² Beispielsweise löst die Lehrperson das Spannungsverhältnis, indem sie die Vorgaben des Lehrbuches (akteursorientiert) durch abschließende Kommentare in ihre strukturalistische Deutung von Geschichte überführt. Vgl. dazu ebd., S. 197.

anderen von ihnen untersuchten Fällen feststellen.²⁷³ Diese Divergenzen führen sie darauf zurück, dass sich „Erklärungen für berufshabituelle Dispositionen [...] primär in der Ausbildung und im beruflichen Werdegang von Lehrperson.“²⁷⁴ finden. So auch bei Frau Weber. Deren strukturalistisches Geschichtsverständnis scheint eng mit ihren Studienjahren verknüpft, da sie bei Professoren und in einer Zeit studierte, als strukturalistische Geschichtsmodelle dominierten.²⁷⁵ Dieses letzte Ergebnis ist dahingehend für die vorliegende Studie interessant, da es deutlich hervorhebt, dass Vorstellungen, Haltungen, Dispositionen aber eben auch Überzeugungen, sich im Verlauf der berufsbiografischen Sozialisation entwickeln und festigen und darüber hinaus Einfluss auf den jeweiligen Unterricht der Lehrpersonen haben. Relevant ist eben nicht ausschließlich die professionelle Ausbildung.

2) Hinsichtlich der Studien zur *Berufseinstiegsphase* sind die Untersuchungen von Georg Kanert und Sam Wineburg relevant. Mit dem Erkenntnisinteresse, zu untersuchen, „inwiefern das Wissen, das während der zweiphasigen Ausbildung, bestehend aus Studium und Referendariat, erworben wurde, für den Berufsalltag der (Geschichts-)Lehrkräfte wirksam wird“²⁷⁶, behebt Georg Kanert mit seinem Dissertationsprojekt ein Desiderat der geschichtsdidaktischen Forschung. Bisherige Forschungen zur Lehrer*innenbildung klammerten die fachliche Perspektive weitgehend aus. Er verfolgt diese Fragestellung mit einem Längsschnittdesign beginnend am Ende des Referendariats bis zum Ende des zweiten Berufsjahres²⁷⁷ und nimmt so eine Kohorte in den Blick, die auch den Berufseinsteiger*innen zugeordnet werden kann. Dabei basieren seine Ergebnisse auf den Aussagen von 259 Grund-, Haupt- und Realschullehrer*innen.²⁷⁸ Befragt wurden die Geschichtslehrpersonen jeweils nach einem Jahr im Referendariat sowie erneut im ersten und zweiten Berufsjahr, wobei seine Stichprobe im Laufe der Zeit schrumpfte.²⁷⁹

Kanerts Fragebogenkonstruktion zeichnet sich durch die Differenzierung in drei Dimensionen zum ersten Erhebungszeitpunkt (Verarbeitungstiefe, Bedeutsamkeit und Anwendungswahrscheinlichkeit)²⁸⁰ sowie in zwei Dimensionen (Bedeutsamkeit und unterrichtspraktische Umsetzung)²⁸¹ aus. Diese Dimensionen werden darüber hinaus in drei Ebenen unterteilt, welche die Gesamtheit des beruflichen

²⁷³ Vgl., ebd., S. 200.

²⁷⁴ Ebd., S. 199.

²⁷⁵ Vgl. ebd.

²⁷⁶ Kanert 2014, S. 15. Zur Ausdifferenzierung der Fragestellung vgl. ebd., S. 106f.

²⁷⁷ Vgl. ebd., S. 112. Kanert begründet die Auswahl genau dieser Phase mit der der Berufseinstiegsphase inhärenten Dynamik, die es ermögliche, Veränderung und/oder Konstanten aufzuzeigen. Vgl. dazu ebd., S. 110.

²⁷⁸ Die Proband*innen haben in Baden-Württemberg studiert und unterrichteten zum Erhebungszeitpunkt das Fach Geschichte (Realschule) oder im Fächerverbund Welt – Zeit – Gesellschaft an der Hauptschule beziehungsweise Mensch, Natur und Kultur an der Grundschule. Vgl. dazu ebd., S. 15f. und 109f.

²⁷⁹ Vgl. ebd., S. 114f.

²⁸⁰ Vgl. ebd., S. 130–133.

²⁸¹ Vgl. ebd., S. 134.

Handelns von Geschichtslehrer*innen²⁸² abbilden sollen. Dazu zählt Kanert die theoretische Ebene, eine Planungsebene sowie eine Handlungsebene.²⁸³ Ergänzt werden die Fragebögen außerdem durch weitere Frage-Bausteine, die jedoch je nach Erhebungszeitpunkt variierten.²⁸⁴

Kanert fasst die Ergebnisse seiner Auswertung in zehn Aussagen zusammen, die die Bereiche *Hal-tung*, *(Geschichts-)Lehrer*innenrolle* und *Professionelles Handeln* betreffen. So sehe sich eine große Zahl der Proband*innen in „klassischen Bereichen der Geschichtslehrausbildung (zum Beispiel Prinzipien historischen Denkens, Verfahren historischer Sinnbildung)“²⁸⁵ nicht ausreichend ausgebildet. Zwischen 40 % und 55 % würden sich zum dritten Zeitpunkt der Erhebung Fortbildungen im Bereich der Geschichtsdidaktik und der Unterrichtspraxis wünschen. Kanert folgert aus den Antworten der befragten Geschichtslehrpersonen weiterhin, dass sie nur Schlagwortwissen besäßen. Das subjektiv als hinreichend wahrgenommene Wissen läge sowohl theoretisch als auch in der Bedeutsamkeit für die Unterrichtspraxis nicht durchdrungen vor.²⁸⁶ Ferner stellt er fest, dass die Befragten als zentrale Schwierigkeit ihrer Arbeit Planungsaspekte ausmachen.²⁸⁷ „Geschichtslehrkräfte erachten theoretische Lehr- und Lernkonzepte der Fachdidaktik als für Planung und Durchführung von Geschichtsunterricht wenig relevant.“²⁸⁸ Vielmehr orientiere sich ihr Geschichtsunterricht an der Frage der Praxistauglichkeit.²⁸⁹

Sam Wineburg nimmt zusammen mit Suzanne M. Wilson eine, wenngleich aufgrund struktureller Gegebenheiten nicht identische, dennoch ähnliche Berufskohorte in den Blick. Denn sie verweisen darauf, dass *social studie teachers* ihr Fach auf der Basis verschiedener akademischer Hintergründe unterrichten – es sind also nicht genuin Geschichtslehrpersonen, die hier untersucht wurden – und in diesem Fach wiederum ein breites Spektrum an Themen abdecken.²⁹⁰ Wineburg/ Wilson nehmen an, dass aufgrund der Herkunft aus unterschiedlichen Disziplinen auch der differente Blick auf die jeweils zu unterrichtenden Themen seitens der Lehrpersonen grundsätzlich erst mal nicht überraschend sei. Sie stellen angesichts des breit abzudeckenden Spektrums im Bereich *social studies* aber die Frage, wie vorbereitet Noviz*innen eigentlich darauf sind.²⁹¹

²⁸² Vgl. ebd.

²⁸³ Vgl. ebd., S. 134f.

²⁸⁴ So wurde beispielsweise am ersten Erhebungszeitpunkt nach der Berufswahl- und Studienmotivation oder nach dem Ausbildungsklima und der Lehr-/Lern-Kultur an der Hochschule und im Seminar gefragt. Im zweiten Fragebogen (zweiter und dritter Erhebungszeitpunkt) wurden die Lehrpersonen zum Beispiel zu Fort- und Weiterbildungen oder zu ihrem Umgang mit Literatur befragt. Vgl. dazu ebd. S. 145–149 sowie S. 157–161.

²⁸⁵ Ebd., S. 370.

²⁸⁶ Vgl. ebd., S. 371.

²⁸⁷ Vgl. ebd., S. 372.

²⁸⁸ Ebd., S. 373.

²⁸⁹ Vgl. ebd., S. 373f.

²⁹⁰ Vgl. dazu: Sam Wineburg (with Suzanne M. Wilson): *Peering at History Through Different Lenses. The Role of Disciplinary Perspectives in Teaching History* (1988). In: Ders.: *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia 2001, S. 139f.

²⁹¹ Vgl. ebd., S. 140.

Zur Beantwortung ihrer Forschungsfrage interviewten und beobachteten Wilson und Wineburg sechs Lehrpersonen, um zu eruieren, welchen Einfluss die disziplinspezifischen Perspektiven auf das Unterrichten der Amerikanischen Geschichte haben.²⁹² Die Diskussion mit den vier im Kapitel vorgestellten Lehrer*innen enthält vier Dimensionen, die das Konzept von Geschichte der Proband*innen aufzeigen sollte: die Rolle des Faktenwissens, die Position der Interpretation, die Relevanz von Chronologie und Kontinuität sowie die Bedeutung von Kausalität.²⁹³ Wilson und Wineburg können hier viele verschiedene Sichtweisen auf die jeweiligen Dimensionen der Teilnehmer*innen aufzeigen²⁹⁴ und damit feststellen, dass die jeweiligen Erfahrungen und Hintergründe, hier aus dem akademischen Bereich durch die verschiedenen Ausbildungen, großen Einfluss auf die zu unterrichtenden Themen haben.

3) Die *Planung von Geschichtsunterricht* nehmen Manfred Seidenfuß und Katharina Litten auf unterschiedliche Weise in den Blick. Dabei orientiert sich Seidenfuß am Expertiseansatz und vergleicht Noviz*innen mit Expert*innen. Als Noviz*innen gelten erfolgreiche Referendar*innen, die am Ende ihres Vorbereitungsdienstes stehen.²⁹⁵ Sie kommen also der Berufskohorte, die in der vorliegenden Studie untersucht wird, recht nah. Ihnen stellt er die sogenannten Expert*innen gegenüber.²⁹⁶ Trotz einiger Schwierigkeiten einer solchen Klassifizierung,²⁹⁷ gebe es ihm zufolge dennoch einige Vorteile bei einem solch kontrastiven Ansatz. Denn es ließen sich auf diese Weise „qualitative Unterschiede und Entwicklungen innerhalb der Professionalisierung herausstellen“²⁹⁸. Die Proband*innen beider Gruppen wurden gebeten, eine Einzelstunde nach der Methode des Lauten Denkens zu planen.²⁹⁹ Beim Vergleich lassen sich einige Auffälligkeiten der Unterrichtsplanungen von Noviz*innen und Expert*innen feststellen: Bei erfolgreichen Referendar*innen seien beispielsweise im Unterschied zu ihren erfahrenen Kolleg*innen Entscheidungen hinsichtlich der Sozialformen und Methoden dominant.³⁰⁰ Sie

²⁹² Vgl. ebd.

²⁹³ Vgl. ebd., S. 141.

²⁹⁴ Vgl. ebd., S. 141–146.

²⁹⁵ Kriterien für ihre Auswahl waren neben sehr guten Prüfungsergebnissen die Beurteilungen von Ausbilder*innen, Schulleiter*innen sowie Mentor*innen. Vgl. dazu Manfred Seidenfuß: Was denken erfolgreiche Geschichtslehrer bei der Unterrichtsplanung? Expertiseansatz und empirische Forschung in der Didaktik der Geschichte. In: Saskia Handro/ Bernd Schönemann (Hrsg.): Methoden geschichtsdidaktischer Forschung. Münster 2002 (Zeitgeschichte – Zeitverständnis), S. 65.

²⁹⁶ Diese Gruppe wurde aufgrund ähnlicher Kriterien ausgewählt wie die Gruppe der Novizen. Es gab Beurteilungen von Ausbilder*innen, Kolleg*innen, Schulleiter*innen, der Schulaufsicht. Hinzu kam die Notwendigkeit eine mindestens 10-jährige Berufspraxis nach dem Vorbereitungsdienst nachweisen zu müssen. Vgl. dazu ebd.

²⁹⁷ Zum Beispiel würde bei einer auf diese Weise durchgeführten Auswahl von Experten lediglich systemimmanent vorgegangen. Die Schüler- oder Elternsicht finde keine Berücksichtigung. Ebd., S. 68.

²⁹⁸ Ebd.

²⁹⁹ Das Untersuchungsdesign enthält mehrere Forschungsschritte: Eine telefonische Befragung, Aufzeichnung der Unterrichtsplanung, das Erstellen von subjektiven Theorien sowie eine Validierung nach der dialogischen Hermeneutik und der Einsatz eines Fragebogens. Vgl. dazu ebd., S. 65.

³⁰⁰ Vgl. Manfred Seidenfuß: Ein Anwendungsfeld qualitativer Empirie in der Geschichtsdidaktik. Geschichtslehrer entwickeln ihre Taktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2 (2003), S. 257.

argumentierten stark methodenbezogen, wohingegen sich die erfolgreichen Geschichtslehrer*innen verstärkt auf Inhalte bezögen.³⁰¹ Des Weiteren stellt Seidenfuß fest, dass die wesentlichen Gedanken der Problemorientierung den Proband*innen zwar bekannt sind, diese sich aber bei den Noviz*innen lediglich in einer Aufgabenformulierung erschöpfe.³⁰² Denn die geäußerten „Problemfragen sind streng genommen lediglich klar und bearbeitbare Aufgaben“³⁰³.

Katharina Litten Projekt geht der Frage nach, wie Geschichtslehrpersonen ihren Unterricht planen. Dabei stellt sie die alltäglichen Planungen von Geschichtslehrer*innen in den Mittelpunkt.³⁰⁴ Litten untersucht dafür sowohl Lehrpersonen des Gymnasiums und der Hauptschule³⁰⁵ zur „Darstellung eines maximalen Kontrasts“³⁰⁶ als auch Geschichtslehrkräfte in verschiedenen Stadien ihres Berufslebens (Noviz*innen und Expert*innen im Vergleich).³⁰⁷ Darüber hinaus möchte die Autorin neben den eigentlichen Planungshandlungen auch deren Umstände erheben und analysieren.³⁰⁸

Untersucht wurden von ihr zwölf Gymnasial- und zwölf Hauptschullehrer*innen, von denen jeweils vier Referendar*innen, vier Junglehrer*innen und vier erfahrende Lehrpersonen sind.³⁰⁹ In dieser Arbeit wird also auch explizit die Berufskohorte in den Blick genommen, die Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Dissertation sein soll. Katharina Litten triangulierte die Daten aus vier verschiedenen Erhebungsmethoden zur Beantwortung ihrer Forschungsfragen: Zum einen nutzte sie die Methode des Lauten Denkens, um Einblicke in die Denkprozesse der Proband*innen während der Unterrichtsplanung zu einer Unterrichtsstunde für die Sekundarstufe I zu erhalten. Kombiniert wurde dieses Vorgehen mit einem Nachgespräch.³¹⁰ Die „durch einen Leitfaden strukturierten, problemzentrierten, offenen Experteninterviews“³¹¹ stellen die zweite Erhebungsmethode in Litten Untersuchungsdesign dar.³¹² Ergänzt

³⁰¹ Vgl. ebd., S. 258.

³⁰² Vgl. ebd.

³⁰³ Ebd., S. 257.

³⁰⁴ Vgl. Katharina Litten: Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen. Göttingen 2017 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 14), S. 20.

³⁰⁵ Zunächst wurde überlegt, eine weitere Vergleichsgröße, Realschullehrpersonen, hinzuzunehmen, allerdings habe der Pretest ergeben, dass die Ergebnisse, denen der in diesem Rahmen auch untersuchten Gymnasiallehrperson sehr ähnelten. Vgl. dazu ebd., S. 172.

³⁰⁶ Ebd., S. 21.

³⁰⁷ Vgl. ebd.

³⁰⁸ Vgl. ebd., S. 22.

³⁰⁹ Die Junglehrer*innen haben zwischen drei und sechs Jahren Berufserfahrung, die Experten ab acht Jahren Berufserfahrung. Vgl. dazu ebd., S. 173.

³¹⁰ Vgl. ebd., S. 179–182.

³¹¹ Ebd., S. 183.

³¹² Sie sollten dem Zweck dienen, einen anderen Blickwinkel auf die Unterrichtsplanung zu werfen und zu erfragen, inwiefern sich die Lehrpersonen möglicherweise anders über ihre Planungen äußern, als sie es während der eigentlichen Planung taten. Außerdem sollten einige Aspekte vertieft werden sowie Erkenntnisse über implizite Wissensbestände gewonnen werden. Vgl. dazu ebd., S. 183. Zum Interviewleitfaden sowie dessen Erläuterung vgl. ebd., S. 184–188.

wurden die beiden Methoden durch eine Vignettenuntersuchung, in deren Rahmen die Geschichtslehrer*innen den Impuls bekamen zu beschreiben, wie sie eine Einstiegsstunde zum Thema Mittelalter in zwei verschiedenen Lerngruppen planen und dies einem Referendar beziehungsweise einer Referendarin erläutern würden.³¹³

Ihre Daten wertete sie auf der Grundlage von Mayrings Qualitativer Inhaltsanalyse aus.³¹⁴ Litten kann im Vergleich dieser ‚lauten‘ Planungen mit den Interviews und Vignettenprotokollen feststellen, dass sowohl die Referendar*innen als auch die Noviz*innen frühe Zielformulierungen in der Planung zwar als wichtig erachten, dies in der Umsetzung, also den eigentlichen Planungen und den Vignettenaufzeichnungen, kaum zu beobachten ist.³¹⁵ Die Auswertung ihrer Daten führt die Autorin dann hinsichtlich der verschiedenen Elemente der Unterrichtsplanung³¹⁶ zusammen, aus denen sich viele verschiedene und interessante zum Teil auch schulformspezifisch unterschiedliche Ergebnisse ergeben.³¹⁷ Im Bereich der Bedingungen des Unterrichtsplanens stellt sie dann die von ihr erhobenen berufsbezogenen Überzeugungen, die auch für diese Arbeit von Interesse sind, vor. Ein Befund zur Philosophie des Faches ist, dass sich aus „den Aussagen aller Probanden und Probandinnen“ erkenne lasse, dass sie als Funktion des Geschichtsunterrichts zentral finden, dass dieser „den Schülern und Schülerinnen Orientierung für ihre Gegenwart liefern solle“³¹⁸. Als zweites Ziel würden sie das Schulen der Urteilsfähigkeit beziehungsweise das Lernen historischen Denkens sehen.³¹⁹

Ferner generiert sie auf ihrer Datengrundlage drei verschiedene Planertypen: den problemorientierten (Typ 1), den vermittlungsorientierten (Typ 2) und den diskussionsorientierten Planer (Typ 3), wobei sie konstatiert, dass sich elf der zwölf Geschichtslehrpersonen des Gymnasiums dem problemorientierten Planertyp zuordnen lassen.³²⁰ Dabei würden die Merkmalskombinationen, die die problemorientierten Planer*innen auszeichnen eng damit zusammenhängen, welches Ziel sie in ihrem Unterricht verfolgen würden (berufsbezogene Überzeugungen). Sowohl problemorientierte als auch diskussionsorientierte Planer*innen würden in ihrem Unterricht historisches Denken trainieren wollen und nicht der Stofforientierung anhängen.³²¹ Eine weitere Typenbildung vollzieht die Autorin im Hinblick auf das Rollenverständnis der Geschichtslehrer*innen. So konnte sie hier zwischen dem Typ Zugführer*in,

³¹³ Vgl. ebd., S. 191.

³¹⁴ Vgl. ebd., S. 194–200.

³¹⁵ Vgl. ebd., S. 258.

³¹⁶ Dazu zählt sie die Themenwahl, die Stundenziele, die Kompetenzformulierung, methodische Entscheidungen, Medien- beziehungsweise Materialauswahl sowie die Flexibilität in der Unterrichtsplanung, Reflexion und Revision im Verlauf der Planung sowie die eigene Auswertung der Unterrichtsstunde. Vgl. dazu ebd., S. 261–325.

³¹⁷ Vgl. ebd.

³¹⁸ Ebd., S. 359.

³¹⁹ Vgl. ebd.

³²⁰ Vgl. ebd., S. 389–391.

³²¹ Vgl. ebd., S. 392.

Moderator*in sowie Vermittler*in unterscheiden. Auch hier lassen sich die Gymnasiallehrer*innen eindeutig einem Typ – Moderator*in – zuweisen.³²² Anknüpfungspunkte ergeben sich bei diesem Projekt gegebenenfalls mit Blick auf einzelne Planungsaspekte.

4) Im Bereich der Forschungen zu *Überzeugungen* von Geschichtslehrer*innen (oder ähnlich gelagerten Konzepten) entstanden im Laufe der letzten Jahre eine Reihe von Studien. Ein vergleichsweise frühes Projekt stellt das Teilprojekt von von Borries und Meyer-Hamme zu Überzeugungen und Einstellungen von Geschichtslehrpersonen zu Richtlinien und Lehrplänen dar. Dieses bietet einige Ergebnisse auf der Basis einer Stichprobe von n = 70 Geschichts*Lehrerinnen.³²³ Nach den Selbstaussagen der Lehrpersonen spielten Richtlinien beispielsweise für die Unterrichtsvorbereitung nur eine mittelmäßige Rolle. Es seien insbesondere Ziele und Inhalte, bei denen Richtlinien, den Antworten der Lehrpersonen folgend, Einfluss eingeräumt werde. Andere Bereiche, zum Beispiel die Methoden- oder Medienauswahl, sehen die Befragten von den Lehrplänen eher unberührt.³²⁴ Damit einher gehe, dass sich die Proband*innen, bei der Frage nach dem idealen und tatsächlichen Freiraum, den die Richtlinien ihnen geben, im Mittel den Freiraum für Ziele und Inhalte nicht groß und angemessen einschätzen.³²⁵ Besonders berücksichtigt würden also Lehrpläne und Richtlinien in Bezug auf Inhalte des Geschichtsunterrichts. Ein weiterer Befund sei, dass die Lehrenden bereit seien, „den lebensweltlichen Erfahrungen der Lernenden und den Erscheinungsformen der ‚Geschichtskultur‘ (wenn auch nicht unter diesem Terminus) einen ganz hohen Stellenwert im schulischen Geschichtslernen einräumen“³²⁶. Im Zusammenhang mit der Feststellung, dass Zeitgeschichte in der gegenwärtigen Geschichtskultur einen besonders großen Raum einnimmt, wird auch ein Aspekt die Frage sein, welche Relevanz die Geschichtslehrer*innen dieser Studie der Geschichtskultur beimessen.

Unter diesem Gesichtspunkt gilt es auch die aktuelle Studie von Daniel Münch zu betrachten, der folgende Leitfrage zugrunde liegt: „Wie denken Geschichtslehrer*innen über die Behandlung von Geschichtskultur?“³²⁷ Dabei basiert seine Untersuchung ebenfalls auf dem Überzeugungsverständnis von

³²² Vgl. ebd., S. 395f.

³²³ Diese 70 Geschichtslehrer*innen waren zum großen Teil an Gymnasien tätig und wurden von den Autoren als überdurchschnittlich motiviert eingeschätzt. Dies gilt es bei den Ergebnissen zu berücksichtigen. Regional stammen die 70 Befragten vor allem grob aus drei Hauptgruppen: Österreich, Süd- und Ostdeutschland sowie Nord und Westdeutschland. Vgl. dazu Bodo von Borries/ Johannes Meyer-Hamme: Lehrervorstellungen und Lehrerüberzeugungen zu Richtlinien und Lehrplänen des Faches Geschichte. In: Saskia Handro/ Bernd Schönemann (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven. Münster 2004, S. 235 (Anmerkung 2).

³²⁴ Vgl. ebd., S. 237.

³²⁵ Vgl. ebd., S. 238f.

³²⁶ Ebd., S. 248.

³²⁷ Daniel Münch: Geschichtskultur als Unterrichtsgegenstand. Wie stehen die Lehrer*innen dazu? Frankfurt a.M. 2021, S. 13. Diese Fragestellung differenziert er noch weiter aus (vgl. ebd., S. 160).

Reusser/ Pauli.³²⁸ Im Fokus stehen dabei das allgemeine Verständnis von Geschichtskultur sowie konkrete Beispiele (Filme sowie Museen/ Gedenkstätten).³²⁹ Dafür wählte Münch ein zweischrittiges Verfahren im Sinne der Mixed-Methods, um einerseits mithilfe eines Fragebogens einen Überblick über den Wissenstand zum Konzept der Geschichtskultur, dahingehende Assoziationen sowie eine Einschätzung zur unterrichtlichen Integration von Geschichtskultur zu erhalten. Andererseits sollten ausgewählte Lehrpersonen im Anschluss für Leitfadeninterviews zur Vertiefung gewonnen werden.³³⁰

Auf Basis einer Lehrplananalyse³³¹ hat Münch die folgenden Bundesländer und dort bestimmte Schulformen ausgewählt, an deren Geschichtslehrpersonen die Fragebögen gingen, da diese „durch die Lehrpläne möglichst intensiv und explizit angeregt wurden, Geschichtskultur in ihrem Unterricht zu behandeln.“³³² Dazu gehörten Sachsen (Gymnasien), Sachsen-Anhalt (Sekundarschulen) und Thüringen (Regelschulen, Gymnasien).³³³ Der Rücklauf aus den zufällig ausgewählten Schulen war jedoch marginal, weshalb der Forscher nach einer Überarbeitung des Fragebogens einen zweiten Anlauf unternahm. So basiert die quantitative Auswertung nun auf 51 Fragebögen.³³⁴ Aufgrund der niedrigen Fallzahl wurden die einzelnen Items seines Fragebogens nicht weiter analysiert,³³⁵ stattdessen konnte Münch hinsichtlich des Forschungsgegenstandes der Geschichtskultur folgende Gruppen bilden: die *Skeptischen*, die *Besorgten*, die *Anwender*innen* sowie die *Vorantreibenden*.³³⁶ Interviews führte er schließlich mit 16 Geschichtslehrer*innen, die sich im Zuge der Fragebogen-Erhebung dazu bereit erklärt hatten.³³⁷ Konkrete Befunde der qualitativen Auswertung mithilfe der Dokumentarischen Methode³³⁸ gliederte er in Ergebnisse zu den Beispielen Spielfilme, Museen/ Gedenkstätten sowie Geschichtsunterricht und Geschichtskultur allgemein.

In Bezug auf die Einbindung von Spielfilmen in den Geschichtsunterricht macht Münch zwei Orientierung aus: Zum einen „Film als Analyseobjekt“³³⁹ und zum anderen „Film als Medium“³⁴⁰. Während erstgenanntes, verstanden als kritische Auseinandersetzung mit Filmen, nur selten vorkomme,³⁴¹ sei

³²⁸ Vgl. ebd. und Reusser/ Pauli 2014.

³²⁹ Vgl. Münch 2021, S. 14f. sowie S. 71–94.

³³⁰ Vgl. ebd., S. 166.

³³¹ Vgl. ebd., S. 113–137.

³³² Ebd., S. 174.

³³³ Vgl. ebd., S. 175.

³³⁴ Vgl. ebd., S. 178f. Relevant erscheint an dieser Stelle für die Anschlussfähigkeit der Ergebnisse Münchs, dass die teilnehmenden Lehrpersonen ein hohes Durchschnittsalter aufweisen und im Durchschnitt bereits 25 Jahre unterrichteten. Mehr als die Hälfte ist vor 1989 (DDR-Sozialisation) in den Beruf eingetreten (vgl. ebd.).

³³⁵ Vgl. ebd., S. 181.

³³⁶ Vgl. ebd., S. 182–186.

³³⁷ Vgl. ebd., S. 200f.

³³⁸ Vgl. ebd., S. 202–209.

³³⁹ Ebd., S. 212, 238.

³⁴⁰ Ebd., S. 224, 238.

³⁴¹ Vgl. ebd., S. 212.

der „Einsatz als Medium“³⁴² deutlich verbreiteter.³⁴³ Es ginge darum, mit Filmen „historische Inhalte zu vermitteln, zu illustrieren und zu festigen.“³⁴⁴ Für die Integration von Museen kann Münch feststellen, dass diese insgesamt wertgeschätzt und als Freizeit- sowie Lernort begriffen werden. Gleichzeitig würden sie weniger Teil des *normalen* Geschichtsunterrichts sein, sondern eher als Ausflugsziele verstanden werden, wodurch sie aber auch eine Aufwertung erfahren.³⁴⁵ Allerdings kann er auch konstatieren, dass in den Interviews „eine Reflexion über die Geschichtskulturellen Aspekte von Museen“³⁴⁶ kaum vorkomme.

Hinsichtlich des Gesichtspunktes Geschichtskultur und Geschichtsunterricht kommt Münch zu folgenden Ergebnissen: Die Unterrichtsbeispiele der befragten Lehrpersonen würden darauf hindeuten, dass entsprechenden Gegenwartsbezüge sich am ehesten Bergmanns Sinnzusammenhängen zuordnen ließen; es gehe um Parallelen und die Legitimation behandelter Themen.³⁴⁷ Dabei stellt er eine „Fixierung auf politische Themen“³⁴⁸ fest. Lebensweltbezüge durch Familienerzählungen lassen sich in den Ausführungen der Geschichtslehrer*innen identifizieren. Zeitzeug*innen werden von ihnen als „Zugang zur DDR betrachtet“³⁴⁹.

Insgesamt kommt Münch zu folgendem und ernüchterndem Ergebnis: „Geschichtsunterricht behandelt Geschichte.“³⁵⁰ Denn in seinem Sample kann er zwei Orientierungen ausmachen: So sei eine Überzeugung, dass Geschichtsunterricht vornehmlich „die Vermittlung historischer Inhalte“ zum Ziel habe. Damit einher gehe das „Bemühen um Anschaulichkeit“³⁵¹. Die Folge sei, dass Geschichtskultur diesem Ziel untergeordnet ist.³⁵²

Bei der Bezugnahme auf diese Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die Teilnehmenden (im Durchschnitt) nicht nur einer anderen Berufskohorte angehören, als die Lehrpersonen, die in der vorliegenden Studie im Mittelpunkt stehen, sondern darüber hinaus auch zum Teil in der DDR aufgewachsen sind.

Mit dem Konzept der *Teacher Beliefs*, welches der vorliegenden Dissertation zugrunde liegt, beschäftigt sich auch Dirk Urbach; allerdings in berufsbiografischer Perspektive.³⁵³ Sein methodisches Setting

³⁴² Ebd., S. 239.

³⁴³ Vgl. ebd.

³⁴⁴ Ebd.

³⁴⁵ Vgl. ebd., S. 283f.

³⁴⁶ Ebd., S. 284.

³⁴⁷ Vgl. ebd., S. 313.

³⁴⁸ Ebd., S. 316.

³⁴⁹ Ebd., S. 317.

³⁵⁰ Ebd., S. 326.

³⁵¹ Ebd., S. 354.

³⁵² Vgl. ebd.

³⁵³ Vgl. Dirk Urbach: »Wenn man da in irgendeiner Form ein Samenkorn gesetzt hat«. Nachhaltiger Geschichtsunterricht aus Lehrersicht. In: Susanne Popp u.a. (Hrsg.): Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz. Göttingen 2014 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 9), S. 141. Diese Untersuchung ist als Vorstudie zu seinem laufenden Dissertationsprojekt zu „Fach- und Selbstkonzepten von Geschichtslehrkräften vom Berufseinstieg bis zur Pensionierung“ entstanden.

hat zur Folge, dass er ebenfalls eine Gruppe Berufseinsteiger*innen in seinem Sampling hat. Aus der Schnittmenge zwischen Urbachs Studie und dem vorliegenden Projekt ist eine gemeinsame Untersuchung von 13 Geschichtslehrpersonen in der Berufseinstiegsphase zu folgenden Fragen entstanden: Welche *Beliefs* weisen die Lehrer*innen zu Unterrichtszielen, zur „Organisation und Planung historischer Lernprozesse“³⁵⁴ sowie hinsichtlich der eigenen Selbstwirksamkeit im Allgemeinen – also ohne Gegenstandsbezug – auf?³⁵⁵

Zur Beantwortung wurden mithilfe von entsprechenden Kategorien und Codierungen Interviewsequenzen aus den Gesamtdaten extrahiert und erneut untersucht.³⁵⁶ Folgende Befunde ergeben sich aus der Untersuchung der Interviews der Proband*innen: Hinsichtlich der Ziele wird deutlich, dass diejenigen dominieren, die „einen deutlichen Gegenwartsbezug aufweisen“³⁵⁷, womit die Tendenz verbunden ist, Geschichte für die Gegenwart zu funktionalisieren. Gleichzeitig seien Wissensvermittlung, aber auch eine Beschäftigung mit Geschichtskultur kaum relevante Zielsetzungen.³⁵⁸ Im Quervergleich ist hinsichtlich der Lehr-Lern-Konzepte ein dominantes Muster deutlich geworden,³⁵⁹ das sich wie folgt zusammenfassen lässt: Die Berufseinsteiger*innen sehen „Problemorientierung, gemeinsame/ kooperative Arbeitsprozesse sowie Austausch und Diskussion als Wesensmerkmale guten (Geschichts-)Unterrichts“³⁶⁰. Eine nähere Betrachtung einzelner Fallbeispiele bringt jedoch zum Vorschein, dass es sich der Unterricht zwar beispielsweise an Fragen ausrichtet, aber gleichzeitig tragfähige historische Problemstellungen Schwierigkeiten bereiten. Leitfragen würden nicht offen untersucht, was dazu führe, dass in der Tendenz „fertige Geschichtsbilder transportiert werden“³⁶¹.

Marko Demantowsky stellt in seinem Aufsatz unter anderem Ergebnisse von Befragungen aus dem Ruhrgebiet vor.³⁶² Er thematisiert insbesondere Befunde, die sich auf die Philosophie des Faches Geschichte beziehen, nämlich auf die Frage, was Lehrpersonen eigentlich unter gutem Geschichtsunterricht verstehen. Hier stellt er zum einen qualitative Ergebnisse vor, die aus Interviews mit Proband*innen aus den verschiedensten Berufsphasen entstanden sind. Zum anderen kann er auf die Ergebnisse einer quantitativen Studie verweisen, die auf Fragebogenerhebungen von angehenden Lehrpersonen

³⁵⁴ Jennifer Lahmer-Gebauer/ Dirk Urbach: »Also, ich hoffe, es wird irgendwann«. Fach- und Selbstkonzepte von Geschichtslehrpersonen in der Berufseinstiegsphase. In: Monika Waldis/ Béatrice Ziegler (Hrsg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung »geschichtsdidaktik empirisch 17«. Bern 2019 (Geschichtsdidaktik heute, Bd. 11), S. 91.

³⁵⁵ Vgl. ebd.

³⁵⁶ Vgl., ebd., S. 92f.

³⁵⁷ Ebd., S. 93.

³⁵⁸ Vgl. ebd., S. 94.

³⁵⁹ Vgl. ebd., S. 96.

³⁶⁰ Ebd., S. 95.

³⁶¹ Ebd., S. 101.

³⁶² Vgl. Marko Demantowsky: Jenseits des Kompetenzkonsenses. In: Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hrsg.): Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte. Berlin 2016 (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 15).

basieren.³⁶³ Demantowsky fasst vereinfacht zusammen, dass der Maßstab guten Geschichtsunterrichts „in der Befriedigung lebensweltlich verankerter Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler“ gesehen wird, „und nicht in der Erreichung von Wissenszielen oder gar einer wertorientierten Haltung“³⁶⁴. Daraus schließt er, dass die moderne Geschichtsdidaktik es geschafft habe, auf die berufsbezogenen Überzeugungen sowohl der angehenden als auch der praktizierenden Lehrkräfte Einfluss zu nehmen.³⁶⁵

Messner und Buff gehen in ihrer Schweizer Studie der Funktion und Wirkung des Berufswissens von Geschichtslehrpersonen auf den Grund. Dabei verstehen sie Berufswissen umfassender „nicht nur als explizites fachliches und didaktisches Berufswissen“, sondern darüber hinaus auch „im Sinne von impliziten didaktischen Überzeugungen und Zielvorstellungen“³⁶⁶. Die Forscher fragen in ihrer quantitativen Erhebung nach den Zielorientierungen, den fachbezogenen didaktischen Überzeugungen sowie der Unterrichtsgestaltung von Geschichtslehrpersonen.³⁶⁷ Von Relevanz ist insbesondere, dass sie hinsichtlich der Ziele feststellen, dass die drei Orientierungen *Prozessorientierung*, *Vergangenheits-* und *Gegenwartsorientierung* sowie *Gesellschafts-* und *Gegenwartsorientierung*³⁶⁸ alle als (eher) wichtig eingeschätzt werden. Dennoch werde der Prozessorientierung weniger Bedeutung zugemessen, als den anderen beiden Zielsetzungen. „Dementsprechend werden Kenntnisse über die Vergangenheit und Geschichte respektive zu Gesellschaft und Gegenwart in ihrer Bedeutung als Ziele des Geschichtsunterrichts deutlich stärker gewichtet als historische Denk- und Arbeitsweisen.“³⁶⁹ Im Hinblick auf die fachbezogenen didaktischen Überzeugungen, bei denen Messner und Buff zwischen dem Lernkonzept *eigenständiges Lernen*, den Lehrkonzepten *Differenzierung* und *Standardisierung* sowie den Rollenkonzepten *Vermittler*in* und *Lerncoach* unterscheiden,³⁷⁰ verteilt sich die Zustimmung auf alle Faktoren zwischen 61% und 74%. Lediglich der *Standardisierung* stimmen nur 27% der Lehrpersonen zu.³⁷¹ Bei der Unterrichtsgestaltung, die im Fragebogen durch die Merkmale *aufgabenbasierte (erweiterte)*

³⁶³ Vgl. ebd., S. 22ff.

³⁶⁴ Ebd., S. 24.

³⁶⁵ Vgl. ebd.

³⁶⁶ Helmut Messner/ Alex Buff: Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung. In: Peter Gautschi u.a. (Hrsg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Zürich 2007, S. 143.

³⁶⁷ Die Stichprobe setzt sich aus 155 Lehrpersonen aus den Kantonen Aargau, Bern oder Zürich zusammen, die zum Erhebungszeitpunkt eine 9. oder eine Abschlussklasse unterrichteten. Die Befragten hatten durchschnittlich 14 Jahre Berufserfahrung, wurden auf unterschiedliche Weise ausgebildet und unterrichteten an verschiedenen Schulformen (vgl. ebd., S. 150). Hinsichtlich der Ausbildung können die Forscher jedoch keine Unterschiede in den Ergebnissen feststellen und auch bezüglich der Schulform beurteilen sie die Differenzen als trivial (vgl. ebd., S. 154).

³⁶⁸ Erläuterungen und Beispiel-Items, vgl. ebd., S. 151.

³⁶⁹ Ebd., S. 156.

³⁷⁰ Erläuterungen und Beispiel-Items, vgl. ebd., S. 152.

³⁷¹ Vgl. ebd., S. 157f.

Lernformen, erarbeitender Klassenunterricht und kooperatives selbsttätiges Lernen abgebildet wird,³⁷² seien der erarbeitende Geschichtsunterricht sowie das kooperative selbsttätige Lernen dominant.³⁷³

Ludger Schröer nimmt in seiner triangulativ angelegten Studie die individuellen didaktischen Theorien sowie das Professionswissen von Referendar*innen in den Blick. Sein Ziel war, zu rekonstruieren, wie Noviz*innen ihren Geschichtsunterricht „rechtfertigen, planen und beurteilen“³⁷⁴. Dafür bedient er sich der Daten- sowie der Methodentriangulation.³⁷⁵ Beteiligt waren an seiner Studie neun Referendarinnen und sieben Referendare, die sich auf fünf nordrhein-westfälische Städte verteilten.³⁷⁶ Den Rahmen seiner Erhebung bilden Interviews zu einem äußerst frühen Zeitpunkt des Vorbereitungsdienstes (EIN) sowie nach der Examensprüfung (EIF).³⁷⁷ Im Fokus der Gespräche zu beiden Erhebungszeitpunkten standen „grundlegende Vorstellungen und Überzeugungen über Geschichte und Geschichtsunterricht“³⁷⁸. Konkreteren Handlungsbezug weist der Autor den beiden zwischen den Interviews liegenden Elementen seines Untersuchungsdesigns zu: der Analyse von Aufgabenstellungen und der Videoanalyse.

Hinsichtlich der Eingangsgespräche stellt er im Querschnitt eine auffällige Heterogenität in der Qualität der verschiedenen erfragten Aspekte bei den Geschichtslehrer*innen fest. So konstatiert er einige Auffälligkeiten, die „auch ein besonderes Licht auf die Reichweite der universitären Geschichtsdidaktik werfen“³⁷⁹ würden. So seien beispielsweise Merkmale des Konstruktcharakters von Geschichte nicht signifikant präsent.³⁸⁰ Auch durch die Auswertung der Aufgabenstellungen würden vor allem individuelle Schwerpunkte erkennbar.³⁸¹ Die Untersuchung der Texte zu den Videovignetten habe unter anderem gezeigt, dass im Zentrum nicht das Fachliche stehe, sondern „das gesehene Lehren und Lernen in seinem allgemeindidaktischen Handling herausgestellt“³⁸² werde. Für die Auswertung der Abschlussinterviews (EIF) stellt er fest, dass sich die Entwicklung der Überzeugungen in der Ausbildungsphase in differenter Weise darstelle: „in Abkehr und Neuorientierung als signifikanter Bruch, als nuancierter, partieller Wandel oder als Konstanz“³⁸³.

³⁷² Erläuterungen und Beispiel-Items, vgl. ebd., S. 153.

³⁷³ Vgl. ebd., S. 160.

³⁷⁴ Ludger Schröer: *Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen. Subjektive Konzepte gelingenden Geschichtsunterrichts während der schulpraktischen Ausbildung*. Berlin, Münster 2015 (*Geschichtskultur und historisches Lernen*, Bd. 14), S. 131.

³⁷⁵ Vgl. ebd., S. 132.

³⁷⁶ Vgl. ebd., S. 136f.

³⁷⁷ Vgl. ebd.

³⁷⁸ Ebd., S. 138 (Abb. 8).

³⁷⁹ Ebd., S. 226.

³⁸⁰ Vgl. ebd.

³⁸¹ Vgl. ebd., S. 227–244.

³⁸² Ebd., S. 266.

³⁸³ Ebd., S. 269.

Des Weiteren nimmt Schröder dann die Generalisierung der bisher individuell behandelten Konzepte sowie eine personenbezogene Typisierung vor. Im Rahmen der textbezogenen Generalisierung fächert er die vorgefundenen Konzepte in vier Bereiche von *Beliefs* auf: *wissenschaftstheoretische, fachdidaktische, unterrichtsmethodische* und *selbstbezogene Beliefs*.³⁸⁴ Dabei kristallisierten sich hinsichtlich der wissenschaftstheoretischen *Beliefs* vier Metakonzepte heraus, die Schröder als *Geschichte als feststellbare Wirklichkeit, Geschichte als Konstruktion, Geschichte als Arsenal* und *Geschichte als Museum* bezeichnet.³⁸⁵ Als interessant erweist sich insbesondere in Bezug auf die vorliegende Untersuchung, dass er für seine Proband*innen unterschiedliche Konzepte von Geschichte ausmachen kann, je nachdem, ob es um die ältere Vergangenheit oder die Neuzeit gehe. Erstere „gelte es möglichst gelungen abzubilden, um sie verstehen zu können“³⁸⁶. Nutzbar sei hier die Faktizität. Das Verständnis von Geschichte als Konstruktion dagegen könnten die Referendar*innen, so Schröder, „erst auf die Neuzeit bezogen realisieren“³⁸⁷. Des Weiteren stellt er heraus, dass ein Großteil der Befragten ein positivistisch orientiertes Geschichtsbild aufweist, wobei die Auffassung, dass Geschichte zur täglichen Problemlösung verwendet und zur Erklärung des persönlichen Lebensweltbezuges dienen könne, verbreitet sei.³⁸⁸

Schröder kann bei seinen Proband*innen zudem fünf Formen von fachdidaktischen *Beliefs* ausmachen: Gegenstandsorientierung (Wissen), Bildungsorientierung (Identität), Gesellschaftsorientierung (Erziehung), Affektivitätsorientierung (Emotion) sowie Problemorientierung (Kompetenz).³⁸⁹ Für die unterrichtsmethodischen *Beliefs* konnte er folgende Skalierung ausmachen: systemvermittelnde Lernumgebungen, adaptive Lernumgebungen, problemorientierte Lernumgebungen, mediale Orientierung und Regelorientierung. Das implizite berufsbezogene Selbstbild, die selbstbezogenen *Beliefs*, lasse eine Skalierung in Selbstbewusstheit, Enthusiasmus und Rollenbewusstsein zu.³⁹⁰ Seine personenbezogene Typisierung schränkt der Autor auf eine rein fachdidaktische Typisierung ein und schließt damit alle nicht fachbezogenen Merkmale aus. Er gewinnt aus den Daten die Extrempositionen Abbilddidakter*in, Geschichtsvermittler*in, Moderator*in und Motivator*in.³⁹¹

Schröders Studie bietet einige Anknüpfungspunkte: So unterrichten die Proband*innen ebenfalls in Nordrhein-Westfalen, haben also ähnliche Rahmenbedingungen (zum Beispiel den Lehrplan) und Ausbildungsvoraussetzungen. Außerdem knüpft das vorliegende Projekt berufsbiografisch an Schröders untersuchte Gruppe an. Ferner nimmt er nicht nur fachdidaktische *Beliefs* in den Blick, sondern betrachtet

³⁸⁴ Vgl. ebd., S. 311.

³⁸⁵ Vgl. ebd., S. 312.

³⁸⁶ Ebd., S. 313.

³⁸⁷ Ebd.

³⁸⁸ Vgl., ebd., S. 314.

³⁸⁹ Vgl. ebd., S. 317.

³⁹⁰ Vgl. ebd., S. 331.

³⁹¹ Vgl. ebd., S. 338f.

auch auf einer abstrakteren Ebene die Geschichtsbilder seiner Proband*innen.

Martin Nitsche wiederum widmet sich den geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Überzeugungen von Geschichtslehrer*innen auf quantitative Weise und entwickelt im Zuge seiner Studie ein entsprechendes Erhebungskonzept.³⁹² Er leitet aus geschichtstheoretischen Überlegungen, die er mit Entwicklungsstufen lernpsychologischer Forschung in Verbindung bringt, eine Konzeption von geschichtstheoretischen Überzeugungen ab. Hier unterscheidet er den Positivismus, den Skeptizismus sowie den narrativen Konstruktivismus in den Dimensionen Geschichtsbegriff, Herkunft, Rechtfertigung, Struktur, Sicherheit und Anwendung.³⁹³ Nitsche entwickelt zudem ein Konzept geschichtsdidaktischer Überzeugungen, welches ein Resultat aus geschichtsdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Erwägungen darstellt. Er differenziert an dieser Stelle zwischen geschichtsdidaktischen Beliefs der Transmission, des individuellen Konstruktivismus oder dem sozialen Konstruktivismus, die in den Dimensionen Sozialformen, Phasen, Einstieg, Erarbeitung, Auswertung, Unterrichtsgespräche und Nutzung aufgehen.³⁹⁴ Nitsches führte zudem eine qualitative Vertiefungsstudie mit zwei erfahrenen Geschichtslehrpersonen durch, die zusätzlich zu der Fragebogenerhebung in Geschichtslektionen videografiert wurden. Zudem führte er im Anschluss Stimulated-Recall-Interviews durch.³⁹⁵ Hervorzuheben ist, dass es Nitsche gelungen ist, Instrumente zu entwickeln, mit denen „geschichtstheoretische und -didaktische Konstrukte von Lehrpersonen konstruktvalide und reliabel“³⁹⁶ erfasst werden können.³⁹⁷ Außerdem kann er aufzeigen, dass sowohl die geschichtswissenschaftliche als auch die geschichtsdidaktische Ausbildung an der Hochschule Einfluss auf beide Formen der *Beliefs* der Lehrpersonen nimmt.³⁹⁸

1.4 Methodisches Vorgehen

Ebenso wie die Forschungsfelder hinsichtlich berufsbezogener Überzeugungen von Lehrer*innen facettenreich sind, sind auch die möglichen Forschungsmethoden vielfältig.³⁹⁹ Aus den vorangegangenen theoretischen Überlegungen und dem Forschungsstand werden deshalb nun konkrete Konsequenzen für die Generierung von Daten und deren Auswertung gezogen.

³⁹² Vgl. Martin Nitsche: *Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie*. Bern 2019 (Geschichtsdidaktik heute, Bd. 10)

³⁹³ Vgl. ebd., S. 127.

³⁹⁴ Vgl. ebd., S. 135.

³⁹⁵ Vgl. ebd., S. 181–187.

³⁹⁶ Ebd., S. 288.

³⁹⁷ Vgl. ebd., S. 274–277.

³⁹⁸ Vgl. ebd., S. 279–283, 288. Auffallend ist, dass insbesondere die geschichtsdidaktische Ausbildung Einfluss auf die entsprechenden *Beliefs* zu haben scheint.

³⁹⁹ Reusser/ Pauli 2014, S. 648f.

1.4.1 Daten(erhebung)

Erhebungsverfahren

Für die Untersuchung von *Beliefs* von Geschichtslehrpersonen zur Zeitgeschichte werden vordergründig⁴⁰⁰ zwei Erhebungsverfahren ausgewählt:

- 1) Zum einen das Führen von leitfadengestützten Interviews. Diese erweisen sich als geeignet, „wenn einerseits subjektive Theorien und Formen des Alltagswissens zu rekonstruieren sind und so maximale Offenheit gewährleistet sein soll, und wenn andererseits von den Interviewenden Themen eingeführt werden sollen“⁴⁰¹. Damit erweist sich dieses Erhebungsverfahren als inhaltlich sehr flexibel und auch für geschichtsdidaktische Projekte anschlussfähig.⁴⁰²
- 2) Zum anderen werden die Lehrpersonen im Vorfeld der Interviews gebeten, Quellen zu den historischen Geschehenszusammenhängen mitzubringen, die sie als wichtig für den Geschichtsunterricht erachten.⁴⁰³ Denn einerseits gehören nach Reusser/ Pauli Auswertungen von Aufzeichnungen oder Materialien von Proband*innen zu weiteren denkbaren Erhebungsverfahren für berufsbezogene Überzeugungen.⁴⁰⁴ Andererseits gehört der „Einsatz von Quellen im Geschichtsunterricht [gehört] zu den wenigen fast völlig unumstrittenen Grundprinzipien schulischer Geschichtsvermittlung“⁴⁰⁵. Dies ist damit zu begründen, dass sie „in ihrer fundamentalen Bedeutung den Experimenten in den naturwissenschaftlichen Fächern und den literarischen Werken im Sprachunterricht“⁴⁰⁶ entsprechen. Quellen bilden folglich einen elementaren Bestandteil der Planung und Durchführung von Geschichtsunterricht. Sie ermöglichen es weiterhin im Hinblick auf die Gespräche mit den Geschichtslehrpersonen über die Gründe für die jeweilige Quellenauswahl und den intendierten Einsatz im Geschichtsunterricht zu sprechen. Sie bieten den Lehrpersonen so eine Orientierung. Eine Einschränkung erfolgt dahingehend, dass die Lehrer*innen gebeten wurden, zu 1989 eine bildliche Quelle mitzubringen. Denn insbesondere Bilder gelten als „Medium kollektiver Identitätsbildung, über die soziale und politische Kollektive ihre Identität herausbilden und abzusichern

⁴⁰⁰ Ergänzt wird die Erhebung dadurch, dass die Proband*innen im Vorfeld einen Fragebogen ausfüllen (s. Anhang 1), mit dem insbesondere Sozialdaten erhoben werden, aber unter anderem auch Fragen zum Zeitgeschichtsverständnis der Lehrpersonen eine Rolle spielen (s. Kapitel 2.1).

⁴⁰¹ Cornelia Helfferich: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden 2011, S. 179.

⁴⁰² Vgl. Manuel Köster: Methoden empirischer Sozialforschung aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Einleitung und Systematisierung. In: Holger Thünemann/ Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. Schwalbach/Ts. 2016 (Geschichtsunterricht erforschen, Bd. 5), S. 35–39.

⁴⁰³ Neben dem historischen Geschehenszusammenhang 1989, um den es hier vornehmlich gehen soll, wird in den Interviews zudem der historische Gegenstand 9/11 vergleichend thematisiert.

⁴⁰⁴ Vgl. Reusser/ Pauli 2014, S. 648f.

⁴⁰⁵ Christian Spieß: Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen. Göttingen 2014 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 8), S. 13.

⁴⁰⁶ Hubert Beilner: Schriftliche Quellen. In: Ulrich Mayer u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 3. Aufl. Schwalbach/Ts. 2014, S. 162.

versuchen.⁴⁰⁷ In Anlehnung an die Studie von Christoph Hamann wird an dieser Stelle davon ausgegangen, dass Bilder „Deutungen von Vergangenheit, nahe legen“⁴⁰⁸ können. Dies meine gleichzeitig, dass Fotografien⁴⁰⁹ keine Deutungen determinieren, sondern den Rezipientinnen Angebote unterbreiten. Das bedeute aber auch, dass die eigentlich in den Bildern „angelegte relative Offenheit der Deutungsmöglichkeiten von Rezipienten häufig nicht wahrgenommen“⁴¹⁰ werde. Stattdessen erfolge eine Einschränkung auf eine Deutung, wobei Deutung in diesem Fall ebenso die Deutung von historischen Zusammenhängen und Prozessen inkludiere.⁴¹¹

Diese Bitte an die Geschichtslehrer*innen, eine in ihren Augen bedeutsame Quelle mitzubringen, sowie der Aufbau der Interviews tragen insbesondere der theoretischen Annahme Rechnung, dass *Beliefs* Auswirkungen auf Handlungspläne, die Auswahl von Zielen und Unterrichtsentscheidungen hätten.⁴¹² Auch die Charakteristika, denen zufolge Überzeugungen eine Bewertungskomponente enthielten sowie affektiv aufgeladen seien,⁴¹³ werden berücksichtigt. Mit Blick auf den Unterrichtsgegenstand 1989 werden die Lehrpersonen gebeten, Unterrichtsstunden ausgehend von ihren mitgebrachten Quellen zu skizzieren. Gleichzeitig wird die Auswahl der mitgebrachten Quellen zum Gegenstand des Gesprächs gemacht. Ein vergleichender Blick auf die Unterrichtsstunden und deren einzelne Bestandteile (zum Beispiel die angedachten Ziele) bieten möglicherweise auch Einblick in die kollektive Praxis der Lehrpersonen als Betrachtende der Zeitgeschichte. Um die allgemeinen zeitgeschichtlichen didaktisch-methodischen Überzeugungen zu eruieren, werden vor allem Impulse gesetzt, die eine Bewertung durch die Lehrer*innen erfordern (zum Beispiel eine Einschätzung der Potenziale von Zeitgeschichte für den Geschichtsunterricht).

Die Kontextualisierung der jeweiligen Quelle sowie deren Bewertung und die Einschätzung der Relevanz des historischen Geschehenszusammenhanges sollen ermöglichen, Zugriff auf die Geschichtsbilder – als Ausdruck von Überzeugungen zu dem historischen Ereigniskomplex 1989 – zu erhalten.

Interviewleitfaden

Die Konstruktion des Leitfadens erfolgt in Anlehnung an das vorgeschlagene SPSS-Verfahren der Leitfadenerstellung von Helfferich, die hierfür vier Schritte vorschlägt. Zunächst sollen in einem ersten Schritt

⁴⁰⁷ Gerhard Paul: Visual History. Version 3.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte. (2014), https://docupedia.de/zg/Visual_History_Version_3.0_Gerhard_Paul, aufgerufen am 24.05.2021).

⁴⁰⁸ Christoph Hamann: Visual History und Geschichtsdidaktik. Beiträge zur Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung. Berlin 2007, S. 29.

⁴⁰⁹ Seine Untersuchung rückt konkret Fotografien in den Fokus.

⁴¹⁰ Ebd.

⁴¹¹ Vgl. ebd.

⁴¹² Vgl. Pajares 1992, S. 307 und 326.

⁴¹³ Vgl. Reusser/ Pauli 2014, S. 642.

alle Fragen gesammelt (S) werden, die im Kontext des jeweiligen Forschungsgegenstandes von Interesse sind. Darauf folgt das Prüfen (P) dieser angefertigten Liste. Es geht darum, sie einerseits zu reduzieren und andererseits zu strukturieren. Eliminiert werden an dieser Stelle beispielsweise Faktenfragen. Schritt drei soll zu einer Sortierung (S) der übrig gebliebenen Fragen und Stichworte führen. Im letzten Verfahrensschritt gilt es dann den Leitfaden in seine Form zu bringen. Für jedes Fragebündel soll eine Aufforderung zum Erzählen gefunden werden, die die einzelnen Aspekte subsumiert (S).⁴¹⁴ Auf diese Weise entsteht für dieses Projekt ein Leitfaden, der versucht, der Offenheit qualitativer Forschung gerecht zu werden und gleichzeitig das Forschungsinteresse im Blick zu behalten.

Kruse schlägt vor, den nach diesem Verfahren gewonnen Leitfaden wie folgt zu strukturieren:

| Block 1 (bzw. 2, 3...): Stimulus/Grundreiz (Leitfrage/Erzählaufforderung) | | |
|--|--|--|
| Grundreiz, der ein Themenfeld sehr offen und manchmal sogar vage eröffnet, sodass der Erzählperson die Möglichkeit zur eigenstrukturierten Positionierung und Thematisierung gegeben wird. | | |
| Inhaltliche Aspekte | Aufrechterhaltungsfragen | Konkrete Nachfragen |
| Topics, zu denen man als Forschende/r etwas in Erfahrung bringen möchte | <p>Entweder z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gibt es sonst noch etwas? • Und sonst? • Und weiter?/ Und dann? • Können Sie das genauer beschreiben? • Haben Sie ein Beispiel dafür, damit ich mir das konkreter vorstellen kann? • Was meinen Sie damit? Wie meinen Sie das <p>Oder: immanente Nachfragen</p> | Elaborierende, exmanente Nachfragen zu den gewünschten Topics, also konkretere inhaltliche Nachfragen („Nachfassen“), die stärker strukturieren und steuern, aber dennoch offen formuliert sein müssen |

Abb. 4: Aufbauprinzip eines Leitfadens nach Kruse⁴¹⁵

Auch bei der konkreten Formulierung soll dieser Offenheit Rechnung getragen werden. Hier empfiehlt Kruse vor allem mit prozessorientierten, kurzen, textgenerierenden, aufrechterhaltenen, provokanten und weichen Frageformen zu arbeiten.⁴¹⁶ Im Folgenden wird nun der Leitfaden vorgestellt, der für die konkrete Interviewdurchführung im Sinne Kruses und Helfferichs für jeden Themenbereich wie in Abbildung 4 ausdifferenziert wurde.

⁴¹⁴ Vgl. Helfferich 2011, S. 182–185.

⁴¹⁵ Jan Kruse: Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2., überarbeitete und ergänzte Aufl. Weinheim/ Basel 2015, S. 213.

⁴¹⁶ Vgl. ebd., S. 218.

| Themenbereich | Leitfrage/Impuls und Stichpunkte zu inhaltlichen Aspekten |
|--|---|
| 1. Einstiegsfrage/ Warming-up | Wie kam es eigentlich dazu, dass Sie Geschichtslehrer*in geworden sind? |
| 2. Berufliche Selbstwahrnehmung | Wie würden Sie sich als Geschichtslehrer*in beschreiben? → Beschreibung des eigenen Rollenverständnis → Beschreibung des eigenen Geschichtsunterrichts |
| 3. Persönliche Interessen/ Vorlieben | Wie wurde Ihr Interesse für Geschichte geweckt? → Interesse für „Geschichte“ im Allgemeinen → Interesse für „Geschichte“ als Unterrichtsfach → Interesse für bestimmte Themen/ Epochen (persönlich) → Interesse für bestimmte Themen/ Epochen (Unterricht) |
| 4. Philosophie des Faches | Was ist für Sie guter Geschichtsunterricht? → Ziele/ Methoden/ Medien/ Inhalte guten Geschichtsunterrichts |
| 5. Bedeutung und Definition von Zeitgeschichte | Welche Rolle spielt ihrer Meinung nach Zeitgeschichte für guten Geschichtsunterricht? → normative Bedeutungszuweisung → Verständnis von Zeitgeschichte |
| 6. Bedeutung von Zeitgeschichte II | Provozierender Audio-Impuls, der die Relevanz von Zeitgeschichte negiert → Relevanz von Zeitgeschichte für den Geschichtsunterricht/ Schüler*innen → Geschichtsverständnis/ -bild → Unterrichtsplanung zeitgeschichtlichen Unterrichts → Möglichkeiten und Herausforderungen zeitgeschichtlicher Themen → Differenzen zu anderen Epochen |
| 7. Unterrichtsgegenstand 1989 | Mitgebrachte Quelle der Lehrperson → Gründe für die Auswahl der Quelle → Relevanz der Quelle und des Themas → Zugänge → Mögliche Umsetzungen im Geschichtsunterricht → Vorstellungen zum Unterrichtsgegenstand |
| 8. Unterrichtsgegenstand 9/11 | Mitgebrachte Quelle der Lehrperson → Gründe für die Auswahl der Quelle → Relevanz der Quelle und des Themas → Zugänge → Mögliche Umsetzungen im Geschichtsunterricht → Vorstellungen zum Unterrichtsgegenstand |
| 9. Berufssozialisation | Konkrete Nachfragen zu selbst als einflussreich wahrgenommenen Personen im Laufe der beruflichen Sozialisation, insbesondere des eigenen Geschichtsunterrichts |
| 10. Ausstieg | Offene Ausstiegsfrage |

Tab. 3: Entwickelter Interviewleitfaden für die vorliegende Studie

Diese Variante stellt eine modifizierte Version des Leitfadens dar, die in einem Pretest mit einer Gruppe von fünf Geschichtslehrer*innen erprobt wurde. Die Modifikationen, Impulse und Besonderheiten werden im Folgenden erläutert: Um den Schwierigkeiten der Erhebung von *Beliefs*, die zwar explizit sein können, aber häufig eher implizit zu rekonstruieren sind, gerecht zu werden, operiert der Interviewleitfaden mit *Schleifen*, die verschiedene relevante Aspekte auf unterschiedliche Weise im Interview mehrfach thematisieren. So werden Lehrpersonen beispielsweise nach ihrer Einschätzung zur Rolle der Zeitgeschichte im (guten) Geschichtsunterricht gefragt. In solchen Fällen besteht immer die Gefahr, dass entsprechende Einschätzungen von den Geschichtslehrer*innen nach ihrem Verständnis sozial

erwünscht ausfallen. Um dieser Möglichkeit entgegenzuwirken und gleichzeitig dem Charakteristikum der Stabilität von *Beliefs* auf den Grund zu gehen, wird im weiteren Gesprächsverlauf als Impuls – im Sinne einer Provokation⁴¹⁷ – eine kurze, fiktive Stellungnahme eines Geschichtslehrers vorgespielt, der die Bedeutung von Zeitgeschichte für den Geschichtsunterricht negiert.⁴¹⁸ Die Proband*innen werden im Anschluss offen um eine Stellungnahme gebeten und sollen die Position einer anderen Lehrperson bewerten. Auf einer konkreteren Ebene werden die Lehrpersonen darüber hinaus um eine Einschätzung der exemplarischen Themen 1989 und 9/11 gebeten, die möglicherweise ebenfalls eine übergeordnete Einschätzung zur Relevanz von Zeitgeschichte möglich machen.

Eine ähnliche Intention verfolgen die Fragen zum eigenen Geschichtsunterricht, zur Philosophie des Faches und zum konkreten Einsatz der mitgebrachten Unterrichtsgegenstände. In allen Themenbereichen können/ sollen die Vorstellungen von den Befragten zum (Zeit-)Geschichtsunterricht angesprochen werden und so, wenn möglich, auf dieser Basis *Beliefs* rekonstruiert werden.

Im Vergleich zum Pretest werden neben der Bitte an die Geschichtslehrer*innen Quellenmaterial mitzubringen, auch Veränderungen im Themenbereich der Selbstwahrnehmung sowie an der von den Befragten zu bewertenden Audio-Stellungnahme vorgenommen. So wurden die Proband*innen in der Testphase nicht um eine Selbstbeschreibung gebeten, sondern mit den herausgearbeiteten Typen von Markus Daumüller⁴¹⁹ konfrontiert. Die verschiedenen Typen wurden ihnen im Gespräch sowohl auf Karten vorgelegt als auch erläutert. Theoretisch wurde den Proband*innen die Möglichkeit gegeben, die verschiedenen Typen im Sinne der Struktur-lege-Technik zu strukturieren. Allerdings erwies sich die Aufgabe als zu komplex, da die Erläuterung der verschiedenen Typen zu umfangreich war und die Befragten deshalb häufig überfordert waren.⁴²⁰ Ersetzt wird dieser Impuls durch die Aufforderung, sich selbst als Geschichtslehrer*in zu beschreiben, was zudem den Vorteil mit sich bringt, dass die Befragten eigene Schwerpunkte setzen können.

Der Audio-Impuls, zu dem die Gesprächspartner*innen gebeten werden Stellung zu nehmen, erfuhr eine Modifikation dahingehend, dass eine enorme zeitliche Kürzung (vorher ca. 5 Minuten lang) vorgenommen wurde und auch einige in diesem Zusammenhang thematisierten Aspekte gestrichen wurden.⁴²¹ Hauptanliegen soll es sein, die Geschichtslehrer*innen mit der Einschätzung zu konfrontieren, dass Zeitgeschichte nicht Inhalt des Geschichtsunterrichts sein sollte. Begründet wird dies im Impuls mit dem Argument, dass in den Geschichtsunterricht nur Geschichte gehöre, die abgeschlossen sei. Damit soll zudem das Geschichtsverständnis der Proband*innen provokativ ergründet sowie der Hinweis

⁴¹⁷ Vgl. ebd.

⁴¹⁸ Impuls-Text, vgl. Anhang 2. An dieser Stelle sei Jan Sonnemann herzlich für seine Mitarbeit gedankt!

⁴¹⁹ Vgl. Daumüller 2014, S. 599f.

⁴²⁰ So reagierte eine Probandin aus dem Pretest auf diesen Impuls direkt mit „Oh Gott.“

⁴²¹ In der ersten Version des Impulses kam beispielsweise auch die Frage nach der chronologischen Ordnung des Geschichtsunterrichts zur Sprache, die jedoch vom eigentlichen Gesprächsgegenstand wegführte.

gegeben werden, dass es auch nicht so leicht sei, zeitgeschichtliche Themen zu unterrichten. Für die Geschichtslehrer*innen bieten sich mehrere Anknüpfungspunkte.

Eng zusammen mit der Idee, von den Lehrpersonen Quellen mitbringen zu lassen, hängt eine weitere Veränderung des Leitfadens, der im Pretest auch noch stark auf das *Abfragen* von Kenntnissen hinsichtlich der Themen 1989 und 9/11 ausgerichtet war. Neben der Problematik, den Gesprächspartner*innen zu suggerieren, *abgefragt* zu werden, gab es noch eine andere Schwierigkeit: Entweder konnten die im Pretest Befragten nur wenig auf fachwissenschaftlicher Ebene sagen und wurden davon verunsichert. Oder sie waren im Gegenteil so an den Bereichen interessiert, dass das Interview eher zu einem Fachgespräch wurde und die Frage nach der Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht aus dem Fokus geriet. Als Grund für diese Tendenz in Richtung fachwissenschaftliches Gespräch erwies sich insbesondere der von der Interviewerin eingebrachte Impuls zum Themenfeld 1989. Die Proband*innen wurden im Pretest um eine Einschätzung gebeten, welcher Begriff ihrer Meinung nach die Geschehnisse in der DDR im Herbst 1989 am treffendsten beschreiben würde: *Konterrevolution*, *Friedliche Revolution/ Reformbewegung* oder *Wende/ Umbruch*. Diese Gesprächsaufforderung hatte keine fachdidaktische Implikation und führte stattdessen zu den bereits erwähnten Schwierigkeiten, da die Impulse nicht geeignet waren, um über die Themen aus fachdidaktischer Sicht und mögliche Unterrichtsplanungen ins Gespräch zu kommen. Darüber hinaus zeigten sich einige Geschichtslehrer*innen schlicht überfordert, hypothetisch über Umsetzungen im Geschichtsunterricht zu sprechen, wenn sie Themen noch nicht selbst geplant und unterrichtet haben.

Diese Erfahrungen und die oben bereits angeführten theoretische Überlegungen (s. Erhebungsverfahren) haben deshalb dazu geführt, die Proband*innen der Haupterhebung zu bitten, zum Gespräch je eine Quelle zum Lerngegenstand 1989 und 9/11 mitzubringen.

Aufnahme der Interviews und Transkription

Für die Aufzeichnung von Interviews kommen mehrere Verfahren infrage: (Gedächtnis-)Protokolle, Audio- oder Videoaufzeichnungen. Dieses Projekt folgt Kuckartz, der bei Audio-Aufzeichnungen im Vergleich zu Gedächtnisprotokollen erhebliche Vorteile sieht. Dazu gehören Genauigkeiten, die Möglichkeit wörtlich zu zitieren, Unmittelbarkeit, eine entspanntere Interviewführung sowie das Potenzial einer einfacheren Auswertung, der Möglichkeit die eigene Interviewtechnik besser reflektieren zu können und eine bessere Dokumentation. Gleichzeitig ist es aber auch notwendig, sich der Nachteile bewusst zu sein, denn die Aufzeichnung könne zu Verunsicherungen und damit zu Verzerrung führen, die Aussagen der Befragten könnten weniger spontan sein und auch die Interaktion könne gestört werden. Kuckartz hält fest, dass die Vorteile überwiegen, außer wenn man es mit besonders heiklen Fragestellungen zu

tun habe.⁴²² Hinsichtlich der Frage, ob Interviews per Video aufgenommen werden, hält er wiederum fest, dass man sich bei Interviews „allerdings üblicherweise auf Audios“⁴²³ beschränkt.

Solche Interviewaufnahmen haben die Notwendigkeit einer Transkription – hier mit der Transkriptionssoftware F4 – der Gespräche zur Folge. Deshalb müssen im Vorfeld der Transkription einheitliche Regeln festgelegt werden, die sowohl pragmatische Aspekte als auch das Ziel der Untersuchung im Blick behalten. Die für dieses Projekt gewählten Regeln orientieren sich an den Vorschlägen von Kuckartz' sowie Dresings und Pehls.⁴²⁴ Die entsprechende Zeichentabelle wiederum bezieht sich auf den Vorschlag von Ralf Bohnsack.⁴²⁵ Mit Kuckartz soll an dieser Stelle für eine relativ einfache Transkription plädiert werden, die zwar Betonungen, Lautstärke u.ä. Besonderheiten berücksichtigt, aber gleichzeitig nicht den Anspruch hat, alle Textmerkmale zu transkribieren.⁴²⁶

In der Transkription werden entsprechende Merkmale gegebenenfalls berücksichtigt. Allerdings werden die im Folgenden zitierten Interviewpassagen der Proband*innen zur besseren Lesbarkeit ein Stück weit geglättet. Jedoch bleiben beispielsweise nicht vollendete Sätze oder grammatische Fehler erhalten.

1.4.2 Sampling und Durchführung der Interviews

*Rekrutierung der Proband*innen und Durchführung der Interviews*

Da in diesem Projekt Geschichtslehrer*innen in der Berufseinstiegsphase im Fokus stehen, galt es für die Durchführung der Untersuchung im Vorfeld etwa zwanzig Lehrpersonen dieser Berufskohorte für eine Teilnahme zu gewinnen. Sie sollten an Gymnasien unterrichten, da davon auszugehen ist, dass Gymnasiallehrpersonen ein besonders ausgeprägtes Berufsverständnis besitzen. Um weitere Faktoren stabil zu halten, entschied die Verfasserin zudem, das Einzugsgebiet so weit wie möglich auf das Ruhrgebiet zu beschränken

Die für diese Studie geführten Interviews wurden zwischen August 2015 und Januar 2017 geführt. Die befragten Berufseinsteiger*innen wurden auf unterschiedlichen Wegen über persönliche Kontakte rekrutiert. Häufig kannten befragte Lehrpersonen wiederum Kolleg*innen, die sich ebenfalls für eine Teilnahme zur Verfügung stellten. Da in der Regel der Erstkontakt per E-Mail erfolgte, formulierte die Verfasserin im Vorfeld ein kurzes Anschreiben, in dem sie unter anderem das Projekt kurz skizzierte,

⁴²² Vgl. Udo Kuckartz: *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 2., durchgesehene Aufl. Weinheim/ Basel 2014, S. 134.

⁴²³ Ebd., S. 135.

⁴²⁴ Vgl. ebd., S. 136f. Vgl. dazu auch: Thorsten Dresing/ Thorsten Pehl: *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 6. Aufl. Marburg 2015, S. 21ff.

⁴²⁵ Vgl. Ralf Bohnsack: *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 7. Aufl. Opladen/ Farmington Hills 2008, S. 235.

⁴²⁶ Vgl. Kuckartz 2014, S. 134 f. Die für dieses Projekt geltenden Regeln in Form einer Zeichentabelle, mithilfe derer die Interviews transkribiert wurden, finden sich im Anhang 3.

ohne zu viele Informationen im Hinblick auf das zu führende Interview preiszugeben, die Relevanz der Untersuchung herausstellte, den dafür notwendigen Aufwand realistisch darstellte und um eine Teilnahme warb.⁴²⁷ Termine wurden dann in Absprache mit den Lehrpersonen abgestimmt. Dabei wurde die Wahl des Ortes den Lehrer*innen überlassen. Einerseits sollte so im Vorfeld eine Teilnahme wahrscheinlicher, andererseits auf diese Weise eine angenehme Gesprächsatmosphäre möglich gemacht werden. Die Interviews wurden dann in Räumen der jeweiligen Schulen der Geschichtslehrkräfte, in einem Raum der Ruhr-Universität Bochum und in einigen wenigen Fällen bei den Gesprächspartner*innen zu Hause geführt.

Im Vorfeld der Interviews bekamen die Geschichtslehrpersonen den Begleitfragebogen zugeschickt, um so die Möglichkeit zu haben, diesen vor dem Gespräch in Ruhe auszufüllen. Die Interviewerin kündigte aber gleichzeitig an, ein leeres Exemplar mitzubringen, sollte ein Ausfüllen vorher nicht möglich sein. Außerdem wurden die Teilnehmer*innen kurz vor dem Interview noch einmal explizit darum gebeten, daran zu denken, die Quellen zu den Ereignissen – die Formulierung ist absichtlich so offen gehalten, um den Lehrpersonen eigene Relevanzsetzungen zu ermöglichen – mitzubringen, die sie für den Geschichtsunterricht zentral erachten. Vor dem Gespräch informierte die Verfasserin die Proband*innen abermals über den Datenschutz. Eine Einverständniserklärung⁴²⁸ für die Verwendung der Daten im Rahmen dieses Forschungsprojekts unterschrieben die Befragten am Ende des Interviews. Außerdem verfasste die Interviewerin eine Erklärung zum Datenschutz und zur Anonymisierung, die sie den Lehrpersonen gab.

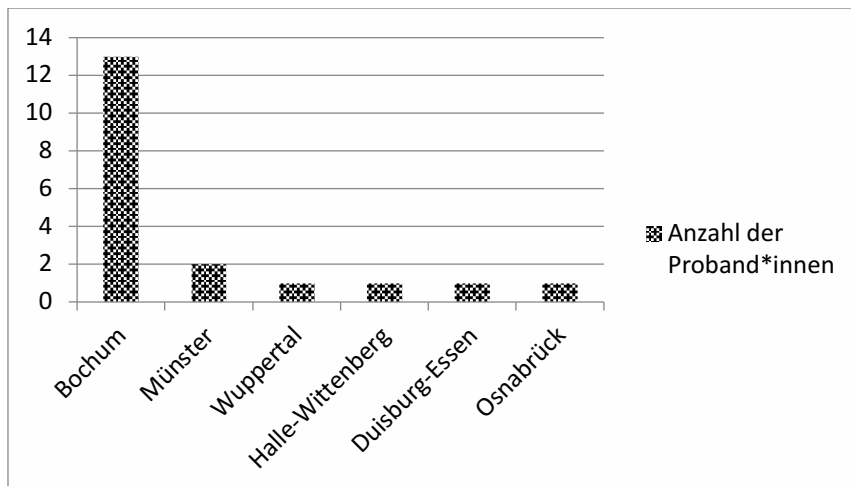
Die Interviews selbst wurden aus den bereits thematisierten Gründen mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und dauerten im Durchschnitt 50 Minuten und 51 Sekunden. Das kürzeste Interview war 33 Minuten und 33 Sekunden und das längste Interview 80 Minuten und 14 Sekunden lang.

Vorstellung des Samples

Die befragten Geschichtslehrpersonen waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 27 und 34 Jahre alt. Das Durchschnittsalter beträgt 30,5 Jahre. Von den Proband*innen waren zwölf weiblich und acht männlich. Ein Großteil der Befragten (13) hat an der Ruhr-Universität Bochum studiert, die anderen absolvierten ihre akademische Ausbildung an den Studienorten Wuppertal, Osnabrück, Halle-Wittenberg, Münster und Duisburg-Essen.

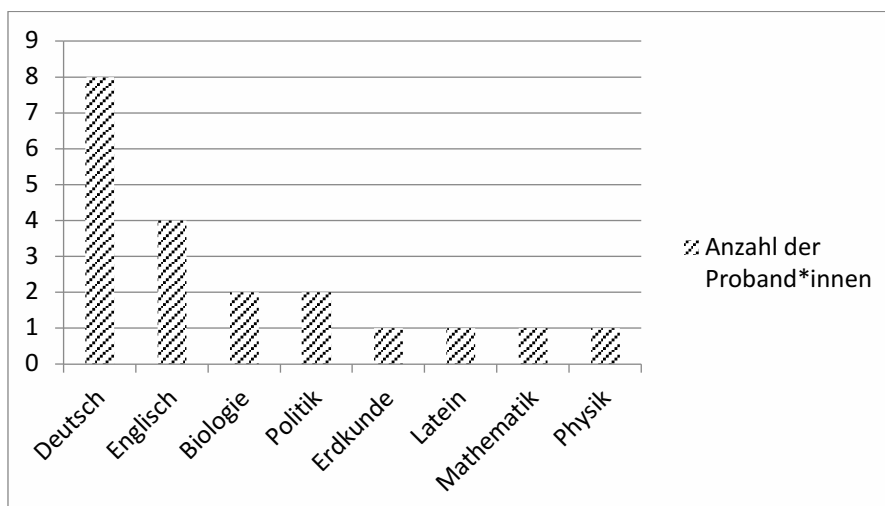
⁴²⁷ Vgl. Kruse 2015, S. 254.

⁴²⁸ Vgl. ebd., S. 274ff.



Tab. 4: Verteilung der Proband*innen auf Studienorte

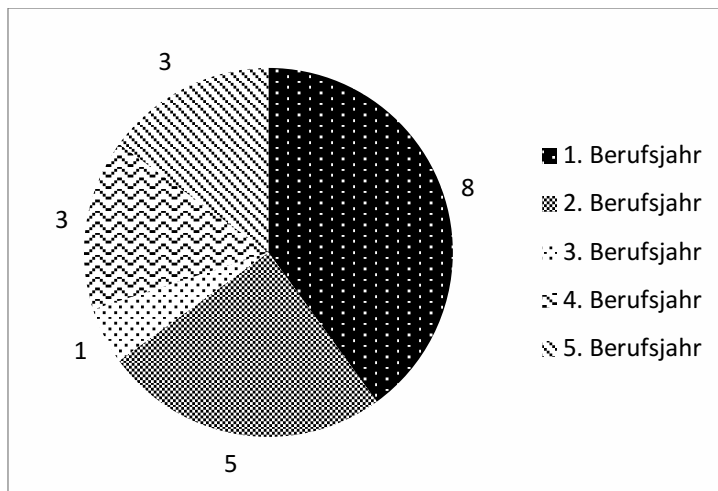
Die Mehrheit der Berufseinsteiger*innen (13) hat eine Sprache (Deutsch, Englisch und Latein) als Zweitfach. Vier Geschichtslehrpersonen haben als zweites Fach eine Naturwissenschaft gewählt und lediglich drei Lehrer*innen unterrichten neben dem Fach Geschichte eine weitere Geisteswissenschaft.



Tab. 5: Verteilung der Zweitfächer der Proband*innen

Zum Zeitpunkt der Interview-Durchführung arbeiteten die Geschichtslehrer*innen an unterschiedlichsten Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. Es wurde dabei versucht, ein möglichst großes Spektrum an Arbeitsorten abzudecken. Allerdings war eine systematische Herangehensweise schwierig, da es durch die Beschränkung auf die Kohorte der Berufseinsteiger*innen galt, Lehrpersonen dieser Phase zu finden. Es konnten aber viele Städte berücksichtigt werden: So arbeiten jeweils vier Proband*innen in Herdecke beziehungsweise Gelsenkirchen. Die Arbeitsorte von je zwei Lehrpersonen liegen in Essen, Herne und Mülheim an der Ruhr. Je ein*e Lehrer*in unterrichtet in Dortmund, Duisburg, Oer-Erkenschwick, Recklinghausen, Unna und Witten.

Wünschenswert in Bezug auf die Berufserfahrung der Proband*innen wäre eine gleichmäßige Verteilung gewesen. Dies erwies sich leider ebenfalls als schwierig:



Tab. 6: Verteilung der Proband*innen nach Berufsjahren

Die Frage, inwieweit das befragte Sample Merkmalsrepräsentativität für das Ruhrgebiet besitzt, lässt sich nur bedingt beantworten. Die statistische Übersicht für Nordrhein-Westfalen macht lediglich Aussagen über die Gesamtheit und den geschlechtlichen Anteil von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien in NRW beziehungsweise genau genommen nur darüber, wie viele Lehrpersonen für das jeweilige Fach eine Lehrbefähigung besitzen. Eine geografische Ausdifferenzierung existiert nicht und eine Unterteilung in Berufskohorten respektive Altersklassen gibt es nur für die Gesamtanzahl der Lehrpersonen an den jeweiligen Schulformen. Deshalb kann an dieser Stelle nur darauf verwiesen werden, dass das zusammengestellte Sample hinsichtlich der Kategorie Geschlecht die jeweils aktuellen Statistiken nicht abbilden kann. Sowohl für das Schuljahr 2015/16 als auch für Jahr 2016/17 gilt, dass die Verteilung auf Geschichtslehrer und -lehrerinnen in etwa identisch ist.⁴²⁹

1.4.3 Auswertungsverfahren

Um die verschiedenen Facetten zeitgeschichtlicher Überzeugungen zu identifizieren, werden zur Eruiierung der didaktisch-methodischen Überzeugungen – sowohl zur Zeitgeschichte im Allgemeinen als auch zu 1989 im Besonderen – und zur Ermittlung der Geschichtsbilder zu 1989 zwei unterschiedliche Zugriffe gewählt:

⁴²⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2016/17. Statistische Übersicht Nr. 395 – 1. Auflage. Düsseldorf 2017, S. 58-62. Vgl. dazu auch: Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2015/16. Statistische Übersicht Nr. 391 – 1. Auflage. Düsseldorf 2016, S. 58–62.

Auswertung der Interviews mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse

Die Auswertung des Datenmaterials wird nach Mayrings qualitativer Inhaltsanalyse vorgenommen, nach der ein systematischer Umgang mit dem Kommunikationsmaterial das Ziel der Analyse darstellt.⁴³⁰ Im Zentrum dieses Verfahrens stehe dabei „immer die Entwicklung eines *Kategoriensystems*. Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und *rücküberprüft*.“⁴³¹ (kursiv im Original). Ein solches Manual soll die Analyse intersubjektiv überprüfbar und nachvollziehbar gestalten.⁴³² Mit dem Hinweis, die qualitative Inhaltsanalyse in Abgrenzung zu anderen Auswertungsmethoden zu verwenden, ist allerdings noch nichts über den konkreten Auswertungsvorgang gesagt. Denn die Technik der Inhaltsanalyse lässt sich hinsichtlich dreier Grundformen – Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung – des Interpretierens sowie acht Untergruppen auffächern.⁴³³ In Anlehnung an Reinhoffer⁴³⁴ wird hier ein Verfahren angewendet, dass sich sowohl im Bereich der Zusammenfassung als auch der Strukturierung verorten lässt, denn die Kategorisierung der Interviews erfolgt in einer Kombination aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung. So können einerseits zentrale Aspekte des Forschungsinteresses, die sich im Leitfaden wiederfinden, berücksichtigt werden. Andererseits ist es möglich, Erkenntnisse aus Material einzubeziehen. Für das vorliegende Projekt wird deshalb wie folgt mithilfe von MAXQDA vorgegangen:

⁴³⁰ Philipp Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Uwe Flick/ Ernst von Kardorff/ Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Aufl. Reinbek 2013, S. 468.

⁴³¹ Philipp Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Aufl. Weinheim/ Basel 2015, S. 61.

⁴³² Vgl. ebd.

⁴³³ Vgl. ebd., S. 67f.

⁴³⁴ Bernd Reinhoffer: Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: Philipp Mayring/ Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel 2011.

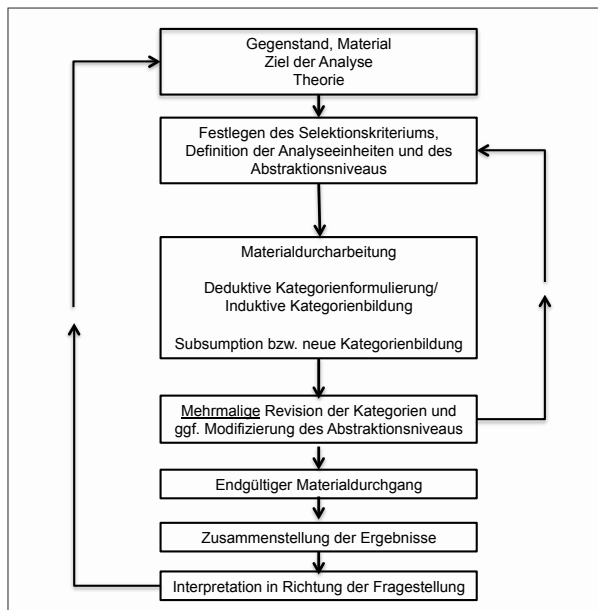


Abb. 5: Inhaltsanalytisches Vorgehen für das vorliegende Projekt (nach Mayring)⁴³⁵

Näher vorgestellt wird nun die Entstehung des Codiermanuals. Die vorher notwendigen Festlegungen, zum Beispiel zum Ziel der Analyse, zum Gegenstand oder zum Selektionskriterium ergeben sich bereits aus den bisherigen theoretischen Überlegungen zur Forschungsfrage und den vorgestellten Transkriptionsregeln. Gegenstand der Analyse sollen alle geführten Interviews im Rahmen der Haupterhebung sein.

Um die Offenheit der Auswertung zu gewährleisten, wurden deduktiv zunächst lediglich übergeordnete Kategorien gebildet, die die grobe Struktur des Leitfadens abbilden und hier als *Hauptcodes* bezeichnet werden. Dazu gehören zum Beispiel die Codes (*Guter*) *Geschichtsunterricht* oder *Zeitgeschichte*. Diese Hauptcodes wurden ergänzt durch die von der Verfasserin als solche bezeichneten *strukturierenden Kategorien* oder *Strukturcodes*. Diese sind teilweise ebenfalls deduktiv aus dem Leitfaden entstanden, beispielsweise der strukturierende Code *Definition Zeitgeschichte* oder *Herausforderungen beziehungsweise Möglichkeiten Zeitgeschichte*. Andere Strukturcodes wurden erst im Laufe der Codierung als solche festgelegt, indem sie aus der Subsumption sowie der theoretischen Rückbindung an die (Fach-)Didaktik induktiv gewonnener Codes gewonnen wurden. So entstanden beispielsweise strukturierende Kategorien über mehrere Ebenen für den Hauptcode *Geschichtsunterricht* mit den Strukturcodes zu den Entscheidungs- und Bedingungsfeldern nach Heimann, Otto und Schulz.⁴³⁶ Dieses Modell erfuhr eine Modifizierung hinsichtlich fachdidaktischer Prinzipien. Für diese Strukturcodes wurden zunächst induktiv Kategorien aus dem Material gebildet, die wiederum eine theoretische Rückbindung

⁴³⁵ Vgl. Mayring 2015, S. 62, 86.

⁴³⁶ Vgl. Paul Heimann/ Gunter Otto/ Wolfgang Schulz: *Unterricht. Analyse und Planung*. 9., unveränderte Aufl. Hannover 1977, S. 23–37.

insbesondere an Hilke Günther-Arndts Methodensystem⁴³⁷ erfuhren oder aus sich selbst heraus subsumiert wurden. Die Berücksichtigung des fachspezifischen Methodensystems sowie die Modifizierung des Berliner Modells gewährleisten, dass den Besonderheiten des Geschichtsunterrichts Rechnung getragen werden kann.

Den Hauptcodes und strukturierenden Kategorien ist gemein, dass sie nicht isoliert zur Codierung gezogen werden können, sondern nur in Kombination mit *Subcodes* auftreten können, die wiederum auch induktiv aus dem Material gewonnen wurden. Dieses Wechselspiel von deduktiver-induktiver Kategorienbildung zur Konstruktion eines Codiermanuals erforderte mehrere Codierdurchgänge, insbesondere um das passende Abstraktionsniveau zu finden, welches das Codiermanual auf alle Interviews anwendbar macht. Für das Codebook wurde im Laufe seiner Entwicklung Code-Definitionen geschrieben und es wurde durch Code-Abkürzungen, um es für MAXQDA handhabbar zu machen sowie Ankerbeispiele ergänzt.

Der endgültige Materialdurchgang enthält eine stichprobenartige Probecodierung durch einen weiteren Codierer, der auf diese Weise – im Rahmen der Möglichkeiten einer Dissertation – das Kodiermanual auf seine Nachvollziehbarkeit und die intersubjektive Überprüfbarkeit der Analyse testete.⁴³⁸

Auswertung der mitgebrachten Bildquellen zu 1989

Die Auswertung der von den Geschichtslehrer*innen mitgebrachten Quellen umfasst verschiedene Schritte. Zum einen werden die Aussagen der Proband*innen zur Auswahl, Begründung, Relevanz und Umsetzung der Lerngegenstände im Sinne des zuvor dargestellten Manuals codiert (s. Auswertung qualitative Inhaltsanalyse) und in Beziehung zu den jeweiligen Quellen gesetzt. Die Quellen werden dabei in die Interpretation der Daten einbezogen. Des Weiteren wird untersucht, welche Bildquellen die Proband*innen genau ausgewählt haben und welche Funktion diese in ihren Narrationen einnehmen. Dafür werden die Quellen wie folgt analysiert:

Die Verfasserin orientiert sich dabei an der Visual History. Dieser geht es – und an dieser Stelle geht ihr Forschungsfeld über das der Historischen Bildforschung hinaus – darum,

„Bilder über ihre zeichenhafte Abbildhaftigkeit hinaus als Medien zu untersuchen, die Sehweisen konditionieren, Wahrnehmungsmuster prägen, historische Deutungsweisen transportieren und die ästhetische Beziehung historischer Subjekte zu ihrer sozialen und politischen Wirklichkeit organisieren.“⁴³⁹

⁴³⁷ Vgl. Hilke Günther-Arndt: Umriss einer Geschichtsmethodik. In: Dies./ Saskia Handro (Hrsg.): *Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. 5., überarbeitete Neuaufl. Berlin 2015, S. 21.

⁴³⁸ An dieser Stelle sei Sebastian Bracke sehr herzlich für seine Mitarbeit gedankt!

⁴³⁹ Gerhard Paul: Von der historischen Bildkunde zur Visual History. Eine Einführung. In: Ders. (Hrsg.): *Visual History. Ein Studienbuch*. Göttingen 2006, S. 25.

Dabei gebe es in der Visual History keinen klar umgrenzten Methodenkanon, sondern es werde ein „Methodenpluralismus“ praktiziert, der sich an den Gegenständen der jeweiligen Untersuchungen ausrichtet.⁴⁴⁰ Für die vorliegende Studie ist es von Relevanz herauszufinden, welchen Deutung die ausgewählten Bildquellen den Geschichtslehrer*innen anbieten. Wenngleich sich die Visual History häufig in Abgrenzung zu beziehungsweise als Erweiterung der Historischen Bildforschung definiert, hat Martin Lengwiler darauf hingewiesen, dass zu einer umfassenden Deutung sowohl die Historische Bildkunde als auch die Visual History ihren Beitrag leisten können. Deshalb schlägt er vor, Bildquellen „nur in einem *doppelten Bezugssystem*“⁴⁴¹ zu deuten: bildimmanent sowie im historischen Kontext.⁴⁴² Die im Rahmen dieses Projekts vorgenommenen Bildanalysen orientieren sich an dessen Vorgehen sowie an den Analysen von Christoph Hamann zur Interpretation von Schlüsselbildern.⁴⁴³ Da es jedoch insgesamt 28 Bildquellen zu deuten gilt, können die entsprechenden Analysen nicht so umfangreich ausfallen, wie die entsprechenden Beispiele von Lengwiler und Hamann, sondern nur einen ersten Einblick geben, um eine entsprechende Interpretation der Aussagen der Geschichtslehrer*innen vor dieser Folie möglich zu machen. Deshalb wird die Darstellung und Interpretation der Bildquellen in einem Schritt erfolgen und der Fokus auf der Einordnung in den historischen Kontext liegen.⁴⁴⁴

Um jederzeit auf die mitgebrachten Bildquellen und entsprechenden Kontextualisierungen durch die Verfasserin zurückgreifen zu können, befinden sich diese in alphabetischer Reihenfolge der Pseudonyme der Proband*innen im Anhang.⁴⁴⁵

Neben den Ergebnissen zum Zeitgeschichtsverständnis aus der Fragebogenerhebung bieten auch die Quellen Befunde für eine quantitative Auswertung im Sinne von Häufigkeitsverteilungen. Dafür bedient sich diese Arbeit den Darstellungsformen der deskriptiven Statistik. Hier wird davon ausgegangen, dass einer genauen Analyse von erhobenen Daten eine geeignete Form der Aufbereitung voran gehen soll. Dabei sei „ein wesentlicher Bereich der Datenaufbereitung [ist] die tabellarische und grafische Darstellung der Daten“⁴⁴⁶. Eine solche Darstellungsform ermögliche sowohl einen Überblick über die gewonnenen Daten als auch eine erste optische Auswertung. Dabei stellen vor allem Stab-, Säulen-,

⁴⁴⁰ Vgl. Paul 2014.

⁴⁴¹ Martin Lengwiler: Praxisbuch Geschichte. Einführung in die historischen Methoden. Zürich 2011, S. 147.

⁴⁴² Vgl. ebd. Als Beispiel führt Lengwiler eine historische Bildanalyse am Kupferstich von Thomas Bowles durch (vgl. dazu ebd., S. 148–151).

⁴⁴³ Dies erscheint der Verfasserin deshalb als lohnenswert, da dieser insbesondere Fotografien in den Blick nimmt und 19 der 28 ausgewählten Bildquellen der Proband*innen – so viel sei an dieser Stelle vorweggenommen – Fotografien darstellen.

⁴⁴⁴ Sollten bereits Interpretationen der ausgewählten Quellen in der Forschung vorliegen, berücksichtigt die Verfasserin diese.

⁴⁴⁵ Vgl. Anhang 4.

⁴⁴⁶ Marco Burkschat/ Erhard Cramer/ Udo Kamps: Beschreibende Statistik. Grundlegende Methoden. Berlin u.a. 2004, S. 30.

Balken- und Kreisdiagramm häufige Visualisierungsformen dar.⁴⁴⁷ Wenngleich dies für alle Ergebnisse dieser Arbeit gilt, soll an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass auch die grafische Darstellung von Häufigkeit lediglich einen Überblick über das hier in den Fokus genommene Sample geben kann und diese Befunde keinesfalls dazu geeignet sind, Generalisierung anzunehmen und/ oder zu formulieren. Vielmehr können die aus dieser Arbeit gewonnenen Ergebnisse lediglich Tendenzen aufzeigen.

Auswertungsverfahren zur Identifizierung der Geschichtsbilder der Proband*innen zu 1989

Die Auswertung des Materials zur Identifizierung der Geschichtsbilder erfolgt in einem dreischrittigen Verfahren:

| |
|--|
| 1. Schritt |
| Analyse des Akademischen Diskurses zur Entwicklung einer Deutungs- und Vergleichsfolie für die Erläuterungen der Lehrpersonen. |
| 2. Schritt |
| Rekonstruktion der Narrationen der Geschichtslehrer*innen. |
| 3. Schritt |
| Analyse der Narrationen hinsichtlich Whites narrativer Strukturierung und formaler Schlussfolgerung. |

Tab. 7: Schritte des Auswertungsverfahrens zur Identifizierung der Geschichtsbilder zu 1989

Im Fokus der Ermittlung der individuellen Geschichtsbilder steht die Frage nach der *Deutung* der Ereignisse im Jahr 1989. Um eine wissenschaftsbasierte Interpretationsfolie zu erhalten, mit Hilfe derer die Deutungen der Geschichtslehrer*innen an den wissenschaftlichen Diskurs rückgebunden und miteinander verglichen werden können, wird zunächst ein Korpus des Akademischen Diskurses – der *Conceptual Narratives* – analysiert. Denn folgt man dem Public History-Konzept Demantowskys, nehmen *Conceptual Narratives* direkt Einfluss auf Basisnarrative (zum Beispiel Geschichtsschulbücher), die wiederum mit dem Individuum um Deutungshoheit ringen. Ziel dieser Untersuchung ist es, einen Überblick über die verschiedenen Erklärungsangebote in Bezug auf den historischen Geschehenszusammenhang 1989 zu erhalten. Dafür werden einzelne singuläre Faktoren, die im akademischen Diskurs (zum Beispiel die Protestbewegungen der DDR-Bevölkerung) in der Regel in Kombinationen auftreten, isoliert.

Die Analyse des Akademischen Diskurses – ebenso wie die Rekonstruktion der Narrationen der Lehrpersonen (2. Schritt) – erfolgt auf der Basis der bisherigen theoretischen Grundlagen. Wie dort bereits aufgezeigt, weist Margaret R. Somers Identität eine narrative Beschaffenheit zu. Aufgrund der konzeptionellen Überschneidung von *Beliefs* und Identität kann angenommen werden, dass Überzeugungen ebenfalls über eine solche narrative Eigenschaft verfügen. Dies erscheint insbesondere hinsichtlich

⁴⁴⁷ Vgl. ebd.

eines konkreten historischen Geschehenszusammenhangs plausibel. Gleichzeitig ist anzunehmen, dass die von Somers genannten Eigenschaften auch der Untersuchung des Akademischen Diskurses dienen können, da ein wichtiges Charakteristikum die kausalen Zusammenhänge darstellen, die es herauszufiltern gilt.

Dies geschieht auf Basis der Merkmale, die Somers zusammengefasst hat: „1) relationality of parts, 2) causal emplotment, 3) selective appropriation, and 4) temporality, sequence and place.“⁴⁴⁸ Relevant ist demzufolge die Beziehung zwischen den einzelnen Komponenten des Narrativs, die kausale Konstruktion von historischen Ereignissen, Selektivität sowie Zeitlichkeit, eine bestimmte Reihenfolge und Verortung. In Anlehnung an diese Merkmale werden für die Untersuchung des Akademischen Diskurses und der Interviews folgende Fragen beziehungsweise Dimensionen abgeleitet, um die Erklärungsfaktoren zu isolieren und jeweiligen Narrationen der Proband*innen zu rekonstruieren:

- a) Welche Ereignisse werden im Zusammenhang mit dem historischen Geschehenszusammenhang 1989 thematisiert (Selektion) und wie werden diese miteinander verknüpft (kausale Zusammenhänge)?
→ Ereignisdimension
- b) Wer sind die Akteur*innen der genannten Ereignisse und kausalen Zusammenhänge?
→ Akteur*innen-Dimension
- c) Welche Zeiträume und Zeitpunkte werden in den Blick genommen?
→ Zeitdimension
- d) Welche Orte/ Räume spielen in den Ausführungen eine Rolle?
→ Raumdimension

Diese Dimensionen und die herausgearbeiteten Erklärungsfaktoren (1. Schritt) werden im zweiten Schritt genutzt, um die Narrationen der befragten Geschichtslehrer*innen auf Basis der Interviews zu rekonstruieren. Die mitgebrachten Quellen werden hinsichtlich ihrer Funktion in der Narration berücksichtigt und eingebunden.

Die rekonstruierten Narrationen der Geschichtslehrpersonen gilt es in einem dritten Schritt hinsichtlich der Art und Weise der Erzählungen zu untersuchen, um so Zugang zu den tieferliegenden Geschichtsbildern zu erhalten. Für eine solche Untersuchung fällt die Wahl auf eine Analyse mithilfe der Formen narrativer Strukturierung Hayden Whites. Diese erscheint aus folgendem Grund besonders zielführend: Die im vorherigen Schritt identifizierten Erklärungsfaktoren in den Narrationen der Proband*innen geben zunächst Auskunft darüber, mit welchen Ursachen (womit) die Lehrpersonen die Geschehnisse 1989 erklären. Eine Untersuchung mit Blick auf die *Formen der narrativen Strukturierung* und der *formalen Schlussfolgerung* erlaubt nun darüber hinaus eine Aussage über die Art und Weise

⁴⁴⁸ Somers 1994, S. 616.

ihrer Erzählungen und die Zielrichtung zu treffen⁴⁴⁹ – also ihrer Deutung.⁴⁵⁰ Denn White geht – auf der Grundlage von Erzählungen von Historikern – davon aus, dass historische Darstellungen durch Erklärungen konstituiert sind⁴⁵¹ und unterscheidet drei Ebenen, „auf denen Historiker arbeiten, um Erklärungseffekte mit ihren Erzählungen zu erzielen“⁴⁵².

Dabei differenziert White nach Northrop Frye zunächst vier „*archetypische [n]* Erzählformen“⁴⁵³ (kursiv im Original): Zu diesen „Erklärung[en] durch narrative Modellierung“⁴⁵⁴ zählt er die Romanze, die Komödie, die Tragödie und die Satire. Romanzen seien vor allem Dramen „vom Triumph des Guten über das Böse“⁴⁵⁵ und schilderten gesellschaftlichen Fortschritt bis hin zur Erlösung.⁴⁵⁶ Typisch für Komödien sei wiederum, dass sie einen vorläufigen Triumph brächten. Versöhnungen würden sich am Ende „in den festlichen Anlässen“ artikulieren, die „dem Komödienautor traditionellerweise dazu dienen, seine dramatischen Berichte von Wechsel und Veränderung ausklingen zu lassen.“⁴⁵⁷ Auch zeigt sich in Komödien der gesellschaftliche Zustand nach dieser Versöhnung „reiner, vernünftiger und verbessert“⁴⁵⁸. Dagegen scheiterte in Tragödien eine Entwicklung. Stattdessen gebe es „einen Zustand der Gespaltenheit“⁴⁵⁹. Schließlich stelle die Satire das Gegenteil einer Romanze dar und sei letztlich ein „Drama der Trennung“⁴⁶⁰.

„Erklärung[en] durch formale Schlussfolgerung“⁴⁶¹ dienen Historiker*innen dazu, „»den Sinn des Ganzen«, sein »Ziel« zu erläutern“⁴⁶². White unterscheidet auch hier vier verschiedene Formen: Das formativistische, das organistische, das mechanistische und das kontextualistische Konzept. Beim „formativistischen Konzept geht es um die Bestimmung der unverwechselbaren Merkmale der Gegenstän-

⁴⁴⁹ Im Rahmen der geschichtsdidaktischen Forschung konnte Stefanie von Rüden in ihrer Dissertation bereits zeigen, wie erkenntnisbringend die Nutzung der Formen der narrativen Strukturierung Whites in Anwendung auf historische Romane ist (vgl. Dies.: Die Geschichtsbilder historischer Romane. Eine Untersuchung des belletristischen Angebots der Jahre 1913–1933. Berlin 2018 (Geschichtsdidaktische Studien, Bd. 4).

⁴⁵⁰ In Abgrenzung beispielsweise zu Jörn Rüsen, dessen Sinnbildungstypen (vgl. Ders.: Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens. Göttingen 1989, S. 43–56 sowie Ders.: Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln u.a. 2013, S. 209–215) eher Hinweise auf „eine Hierarchie vom einfachen, wenig Belastbaren zum komplexeren, tragfähigen Erzählen“ (Jörg van Norden: Was machst Du für Geschichten. Didaktik eines narrativen Konstruktivismus. Freiburg 2011 (Reihe Geschichtsdidaktik, Bd. 13), S. 16) geben.

⁴⁵¹ Vgl. Hayden White: Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen. Studien zur Topologie des historischen Diskurses. Einführung von Reinhart Koselleck. Stuttgart 1986 (Sprache und Geschichte, Bd. 10), S. 64f.

⁴⁵² Hayden White: Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa. Frankfurt a.M. 2008, S. 47.

⁴⁵³ Ebd., S. 22.

⁴⁵⁴ Ebd., S. 21. Im Folgenden kürzer als (Formen) narrativer Strukturierung bezeichnet.

⁴⁵⁵ Ebd., S. 22.

⁴⁵⁶ Vgl. ebd.

⁴⁵⁷ Ebd., S. 23.

⁴⁵⁸ Ebd.

⁴⁵⁹ Ebd.

⁴⁶⁰ Ebd., S. 22.

⁴⁶¹ Ebd., S. 25. Im Folgenden als Formen formaler Schlussfolgerung bezeichnet.

⁴⁶² Ebd.

de, die im historischen Feld vorkommen.⁴⁶³ Die Erklärung erfolgt allein durch die Beschreibung von Vielfältig- und Einzigartigkeit.⁴⁶⁴ Kennzeichnend für die Form des Organizismus ist unter anderem, dass „die im historischen Feld wahrgenommenen Einzeldinge als Momente eines synthetischen Geschehens“⁴⁶⁵ geschildert würden. Außerdem tendiere diese Art der Darstellung dazu „dem Geschichtsverlauf ein *Ende* oder *Ziel* einzuschreiben“⁴⁶⁶ (kursiv im Original). Für mechanistische Argumentationen ist charakteristisch, dass sie „ihre Aufmerksamkeit auf Kausalgesetze“⁴⁶⁷ richten. Entsprechende Darstellungen hätten die „Tendenz zur *Abstraktion*“⁴⁶⁸ (kursiv im Original). Eine zentrale Voraussetzung des Kontextualismus sei, dass man Ereignisse erkläre, indem man „sie in den »Kontext« ihres Erscheinens (zurück-)versetzt.“⁴⁶⁹ Dabei versuchten Kontextualisten „die »Fäden« zu ermitteln, die das Ereignis“, das erklärt werden soll, „mit verschiedenen Bezirken des Kontextes [zu] verbinden.“⁴⁷⁰ Hinzu komme, dass diese *Fäden* sowohl „rückwärts in der Zeit“ als auch „vorwärts“⁴⁷¹ verfolgt würden, um so Ursprünge und Auswirkungen zu ermitteln.⁴⁷² Mithilfe dieser Kategorien sollen die Erzählungen der Geschichtslehrpersonen untersucht und so deren Geschichtsbilder rekonstruiert werden.

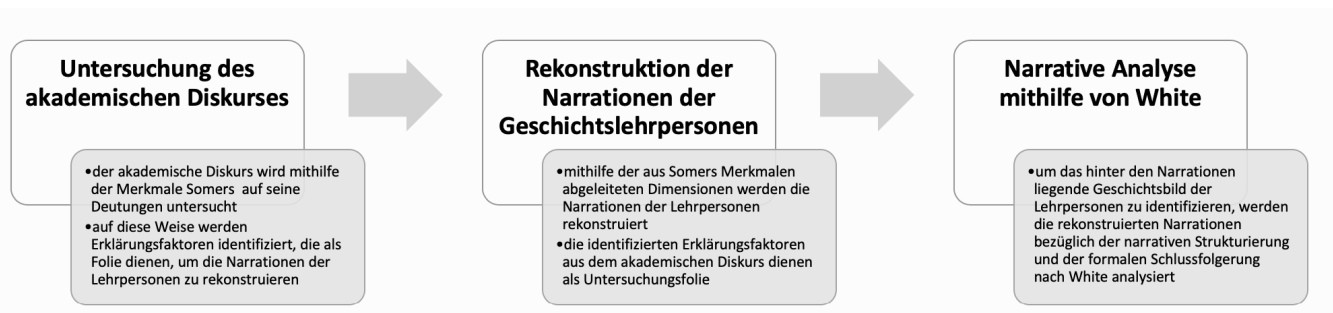


Abb. 6: Methodisches Vorgehen zur Identifizierung der Geschichtsbilder

1.5 Hypothesenbildung und Darstellungsgang

Aus den vorherigen Ausführungen resultieren nun die im Folgenden dargelegten Hypothesen sowie der nachstehend vorgestellte Darstellungsgang:

Zunächst werden das Zeitgeschichtsverständnis (Kap. 2.1) sowie die lehr-lerntheoretischen *Beliefs* der Geschichtslehrpersonen (*zeitgeschichtliche didaktisch-methodische Überzeugungen*) beschrieben.

⁴⁶³ Ebd., S. 29.

⁴⁶⁴ Vgl. ebd.

⁴⁶⁵ Ebd., S. 30.

⁴⁶⁶ Ebd.

⁴⁶⁷ Ebd., S. 31f.

⁴⁶⁸ Ebd., S. 32.

⁴⁶⁹ Ebd., S. 33.

⁴⁷⁰ Ebd., S. 34.

⁴⁷¹ Ebd.

⁴⁷² Vgl. ebd.

Um für letztgenannte ein möglichst genaues Bild zu zeichnen, werden Überzeugungen der Lehrpersonen anhand ihrer Relevanzzuweisungen für die Epoche Zeitgeschichte für den Geschichtsunterricht (Kap. 2.2), mithilfe der von ihnen thematisierten Potenziale und Herausforderungen (Kap. 2.3) sowie ihrer wahrgenommenen Planungsunterschiede im Vergleich zu anderen Epochen (Kap. 2.4) rekonstruiert. Auf diese Weise werden die zeitgeschichtlichen didaktisch-methodischen Überzeugungen zur Zeitgeschichte möglichst genau in den Blick genommen. Dies ermöglicht sowohl eine Rückbindung an die Überlegungen der Fachdidaktik und an späterer Stelle einen Rückbezug und eine Einordnung der konkreten didaktisch-methodischen Überzeugungen zu 1989. In einem Zwischenfazit werden die dahingehenden Befunde zusammengefasst (Kap. 2.5).

Für dieses Kapitel ist die Frage leitend, welches Zeitgeschichtsverständnis und welche Überzeugungen die Proband*innen hinsichtlich dieser Epoche aufweisen. Dieses Feld soll möglichst genau beschrieben werden. Dahingehend lassen sich folgende Hypothesen formulieren: 1) Hinsichtlich des Zeitgeschichtsverständnisses ist anzunehmen, dass die Geschichtslehrpersonen aufgrund ihrer Ausbildung eine Vorstellung von Zeitgeschichte haben, die anschlussfähig an die entsprechende Forschung ist. 2) Lässt sich die Hypothese formulieren, dass sich die Bedeutung der Zeitgeschichte für den Geschichtsunterricht auch in den Überzeugungen der Lehrpersonen identifizieren lässt und gleichzeitig Herausforderungen und Möglichkeiten aufgrund der fachdidaktischen Ausbildung grundsätzlich und theoretisch präsent sind.

Im Anschluss geht es zunächst darum, anhand des akademischen Diskurses zu 1989 eine Deutungsfolie zu entwickeln (Kap. 3.1), um die Geschichtsbilder der Lehrpersonen zu diesem historischen Geschehenszusammenhang rekonstruieren zu können. Um einerseits zu zeigen, wie eine solche Rekonstruktion und Anwendung der Analyseinstrumente (s. Kap. 1.4.3) funktionieren kann und andererseits auch die Individualität von *Beliefs* zu 1989 (Geschichtsbilder) zeigen zu können, werden zunächst sechs individuelle Geschichtsbilder aus dem Sample ausführlich beschrieben (Kap. 3.2). Dabei werden die Geschichtsbilder danach ausgewählt, dass möglichst alle Formen der narrativen Strukturierung sowie formalen Schlussfolgerung nach Hayden White präsentiert werden können. Darauf folgt eine Zusammenschau der Ergebnisse zu den Geschichtsbildern aller Proband*innen hinsichtlich der ausgewählten Quellen (Kap. 3.3.1), der identifizierten Erklärungsfaktoren (Kap. 3.3.2) sowie der Formen der narrativen Strukturierung und formalen Schlussfolgerung nach White (Kap. 3.3.3). Es schließt sich eine Systematisierung dieser Ergebnisse hinsichtlich möglicher Ausprägungsformen von Geschichtsbildern mit Blick auf die gesamte Proband*innengruppe an (Kap. 3.3.4). In einem Zwischenfazit wird dann eine Übersicht über die Befunde gegeben. Durch diese Darstellung wird es möglich, einen Überblick über das Sample

zu geben, für diese Zusammenhänge und Unterschiede herauszuarbeiten und gleichzeitig die individuellen Geschichtsbilder einzuordnen.

Im Fokus steht in diesem Kapitel die Frage, welche Überzeugungen sich hinsichtlich des zeitgeschichtlichen Unterrichtsgegenstandes 1989 (dem Entscheidungsfeld *Inhalt* im Sinne des Berliner Modells) – der Geschichtsbilder – identifizieren lassen. Mit Rückbezug auf die Forschung und Theorie zu *Beliefs* lautet die Hypothese an dieser Stelle, dass die Überzeugungen der Lehrpersonen zum historischen Ereignis zwar individueller Natur sind, aber gleichwohl auch Gemeinsamkeiten – im Sinne einer kollektiven Praxis und unter Einfluss von Basisnarrativen einer Gesellschaft – aufweisen.

Schließlich sollen die Befunde zu den lehr-lerntheoretischen *Beliefs* zu 1989 (*didaktisch-methodische Überzeugungen zu 1989*) dargelegt werden. Dies erfolgt entlang der Entscheidungsfelder des Berliner Modells, wodurch Vergleiche zu den zeitgeschichtlichen didaktisch-methodischen Überzeugungen möglich werden. Nachdem zunächst die Begründungen der Geschichtslehrer*innen für ihre Quellenauswahl vorgestellt werden, um hier ihre Schwerpunktsetzung gesondert in den Blick nehmen zu können (Kap. 4.1), schließen sich die Zielsetzungen (Kap. 4.2), die Ergebnisse zu Medien (Kap. 4.3) und Methoden (Kap. 4.4) sowie den fachdidaktischen Prinzipien (Kap. 4.5) an. Eine abschließende Zusammenfassung im Zwischenfazit (Kap. 4.6) erfolgt dann dahingehend, dass die Befunde hinsichtlich der didaktisch-methodischen Überzeugungen zu 1989 und der Geschichtsbilder beispielhaft anhand von vier Geschichtslehrpersonen zusammenhängend betrachtet und aufeinander bezogen werden, um so über Einzelerkenntnisse hinaus zu übergeordneten Ergebnissen zu gelangen.

Für dieses Kapitel steht zum einen die Frage im Mittelpunkt, welche lehr-lerntheoretischen Überzeugungen die Lehrpersonen hinsichtlich des Gegenstandes 1989 aufweisen. Zum anderen soll aber gleichzeitig in den Blick genommen werden, inwiefern Zusammenhänge zu den *zeitgeschichtlichen didaktisch-methodischen Überzeugungen* und/ oder den Geschichtsbildern der Proband*innen deutlich werden. Dahingehende Hypothesen lauten, dass es 1) zwischen den lehr-lerntheoretischen Überzeugungen zur Zeitgeschichte im Allgemeinen und 1989 durchaus Diskrepanzen geben kann (im Sinne von Theorie und Praxis), während 2) die Geschichtsbilder Korrelationen zu den lehr-lerntheoretischen Überzeugungen zu 1989 aufweisen.

Schließlich wird im Fazit ein Rückbezug zu den Ausgangsfragen und der methodischen Herangehensweise hergestellt (Kap. 5.1) sowie übergeordnete Befunde zusammenfassend präsentiert, auf den Forschungsstand bezogen und abschließend ein kurzer Ausblick gegeben (Kap. 5.2).

2. Zeitgeschichtsverständnis und zeitgeschichtliche didaktisch-methodische Überzeugungen

In diesem Kapitel werden die von einem konkreten Unterrichtsgegenstand unabhängigen zeitgeschichtlichen didaktisch-methodischen Überzeugungen in den Blick genommen. Dies geschieht auf Basis der Interviewpassagen der Proband*innen zu diesem Themenkomplex sowie einiger Fragen des Begleitfragebogens. Zunächst wird das Zeitgeschichtsverständnis, also die Epochendefinition von Zeitgeschichte, der Geschichtslehrpersonen thematisiert (Kap. 2.1). Darauf folgt die Darstellung der Ergebnisse zu den zeitgeschichtlichen didaktisch-methodischen Überzeugungen: Insbesondere hinsichtlich der Fragen, welche Relevanz die Geschichtslehrpersonen dieser Epoche für den Geschichtsunterricht zuweisen (Kap. 2.2), welche Möglichkeiten und Herausforderungen aus ihrer Perspektive mit der Thematisierung dieser Epoche im Unterricht einhergehen (Kap. 2.3) und ob aus ihrer Sicht planerische Besonderheiten existieren (Kap. 2.4). Schließlich werden die Befunde zusammengefasst (Kap. 2.5).

2.1 Zeitgeschichtsverständnis

Periodisierungen stellen Instrumente der historischen Forschung dar. Sie ermöglichen Historiker*innen eine zeitliche Ordnung des Vergangenen, wobei eine solche Gliederung das Ergebnis von Deutung und Interpretation ist.⁴⁷³ Die Epoche, als eine Kategorie der Periodisierung, benennt „einen Zeitabschnitt, dessen Anfang und Ende durch markante Zäsuren beziehungsweise durch einen qualitativen Wandel [...] der Verhältnisse gekennzeichnet“⁴⁷⁴ sind. Epochen seien aufgrund ihrer Perspektivität gleichzeitig problematisch und unentbehrlich für die Geschichtsschreibung.⁴⁷⁵ Sie definieren sich insbesondere über ihre Grenzen – Zäsuren –, die „eine ebenso herausragende wie verschwommene Größe der Verständigung über die Vergangenheit“⁴⁷⁶ darstellen. Zugleich bringen Zäsuren ein gesellschaftlich-historisches Orientierungsbedürfnis zum Ausdruck.⁴⁷⁷ Sie gewinnen immer mehr Relevanz, da sie „den durch die modernen Globalisierungstendenzen bedingten modernen Bedeutungsverlust der Raumgrenzen“⁴⁷⁸ kompensieren.

Relevant für die Frage nach den zeitgeschichtlichen didaktisch-methodischen *Beliefs* der Lehrer*innen ist deren Verständnis von Zeitgeschichte. Denn die jeweiligen Zeitgeschichtsdefinitionen sind die

⁴⁷³ Vgl. Ursula A. J. Becher: Periodisierung. In: Stefan Jordan (Hrsg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart 2002, S. 234.

⁴⁷⁴ Christoph Cornelißen: Epoche. In: Stefan Jordan (Hrsg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart 2002, S. 70.

⁴⁷⁵ Vgl. Sabrow 2013.

⁴⁷⁶ Ebd.

⁴⁷⁷ Vgl. ebd.

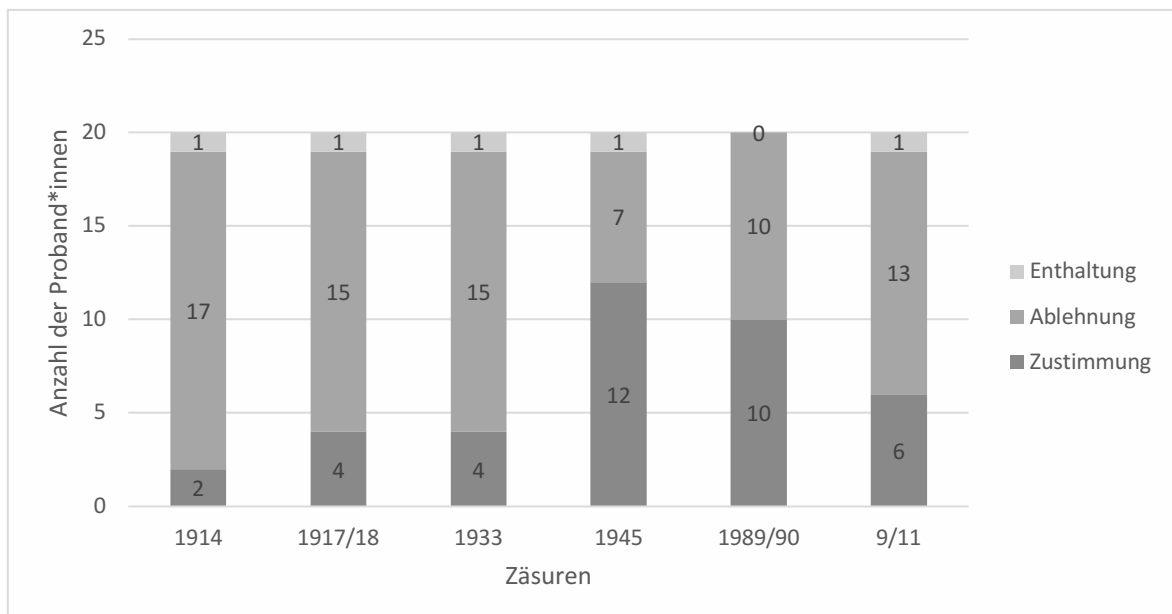
⁴⁷⁸ Odo Marquard: Temporale Positionalität. Zum geschichtlichen Zäsurbedarf des modernen Menschen. In: Reinhart Herzog/ Reinhart Koselleck (Hrsg.): Epochenschwelle und Epochenbewusstsein. München 1987 (Poetik und Hermeneutik, Bd. 12), S. 346.

Grundlage für die geführten Interviews, die es bei der Interpretation der weiteren Ergebnisse zu berücksichtigen gilt. Worauf beziehen sich die Lehrpersonen beispielsweise, wenn sie sich zu Möglichkeiten und Herausforderungen von zeitgeschichtlichen Inhalten im Geschichtsunterricht äußern?

Das zeitgeschichtliche Verständnis der Proband*innen wurde auf zwei Wegen zu eruieren versucht: Einerseits mithilfe einer Frage im Begleitfragebogen, bei der den Lehrpersonen verschiedene Definitionsvorschläge vorgelegt wurden, die es auf einer vierstufigen Likert-Skala (trifft nicht zu – trifft eher nicht zu – trifft eher zu – trifft voll zu) einzuschätzen galt.⁴⁷⁹ Andererseits durch eine offene Frage im Laufe des geführten Interviews.

2.1.1 Ergebnisse der Erhebung durch den Begleitfragebogen

Die Fragestellung mit ihren Auswahlmöglichkeiten erlaubte den Proband*innen eine Ablehnung und Zustimmung von/zu zeitlichen Zäsuren sowie relativen Definitionen. Als zeitliche Grenze wurden den Geschichtslehrer*innen der Beginn von Zeitgeschichte in den Jahren 1914, 1917/18, 1933, 1945, 1989/90 sowie am 11. September 2001 beziehungsweise 9/11 vorgeschlagen. Darüber hinaus konnten sie Stellung zu zwei weiteren Definitionen nehmen: Zum einen zum Vorschlag von Zeitgeschichte als „Epoche der Mitlebenden“⁴⁸⁰, zum anderen zum Verständnis von Zeitgeschichte als der Epoche, die die „Ereignisse und Strukturen, die im kommunikativen und kulturellen Gedächtnis der Zeitgenossen vorhanden sind“, enthält.



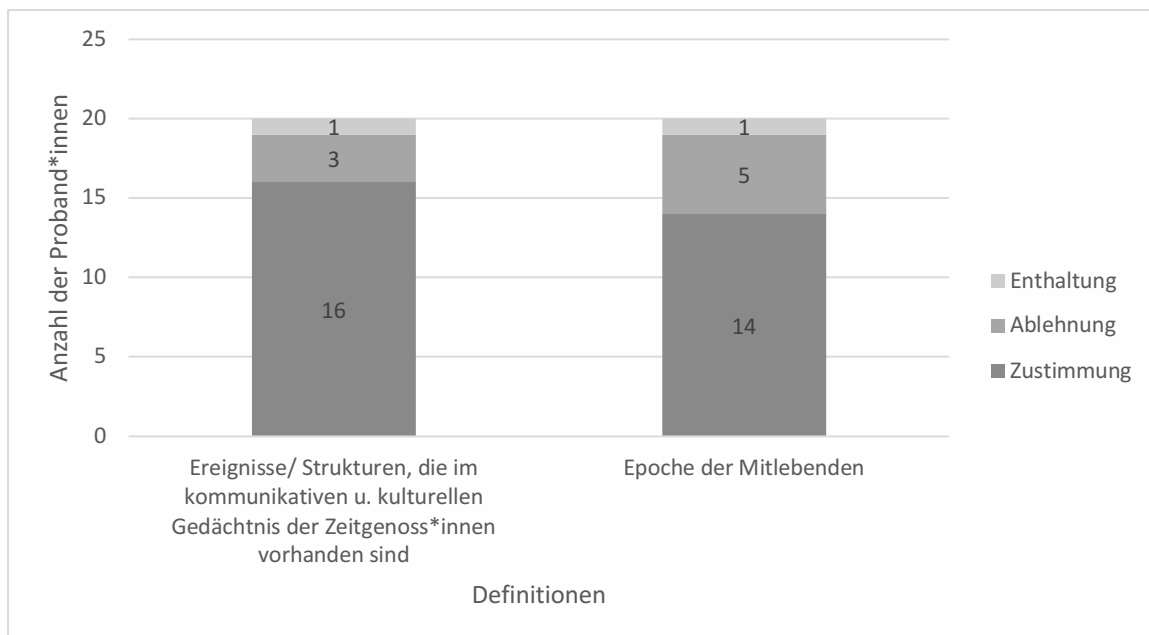
Tab. 8: Verteilung Zäsurale Definitionen von Zeitgeschichte

⁴⁷⁹ Vgl. dazu Anhang 1, Frage 29 des Begleitfragebogens.

⁴⁸⁰ An dieser Stelle fand die Definition von Hans Rothfels Berücksichtigung. Vgl. dazu Rothfels 1953, S. 2.

Zur Darstellung und Zusammenfassung der jeweiligen Ergebnisse werden für die folgende Auswertung die Skalierungen „trifft nicht zu/trifft eher nicht zu“ sowie „trifft eher zu/trifft voll zu“ gemeinsam betrachtet.

Hinsichtlich der zäsuralen Definitionen erfährt die Zäsursetzung 1914 die größte Ablehnung. Den Ausbruch des Ersten Weltkrieges halten 17 der 20 Geschichtslehrer*innen nicht für eine geeignete Zäsur der Epoche der Zeitgeschichte. Ähnliches gilt für die Jahre 1917/18 und 1933. Diese Anfänge werden von jeweils 15 der Lehrer*innen abgelehnt, wobei jeweils vier von ihnen eine solche Grenze für zustimmungsfähig halten. Das Jahr 1945 findet als Markierung für den Beginn der Zeitgeschichte mit 12 Geschichtslehrpersonen die größte Anzahl an Befürworter*innen. Der Definitionsvorschlag 1989/90 ist bei den Proband*innen am umstrittensten: Denn eine Hälfte der Lehrpersonen stimmt dem Beginn von Zeitgeschichte mit der Maueröffnung⁴⁸¹ und dem Beitritt der DDR zur BRD im Jahr darauf zu, während diese Zäsur von der anderen Hälfte abgelehnt wird. Die Terroranschläge des 11. September 2001 in den USA beurteilen dann wiederum 13 von 20 Teilnehmer*innen dieser Studie als nicht geeignete Zäsur für die Epoche Zeitgeschichte, wobei sechs diese für zustimmungsfähig halten.



Tab. 9: Verteilung fluide Definitionen von Zeitgeschichte

Den befragten Geschichtslehrer*innen wurden des Weiteren zwei fluide Definitionen von Zeitgeschichte vorgelegt, die es von ihnen einzuschätzen galt. Neben der Zäsur 1945 halten die Lehrpersonen auch diese Begriffsdefinitionen für äußerst zustimmungsfähig. So haben 16 von ihnen dem Vorschlag zugestimmt, dass Zeitgeschichte die Ereignisse und Strukturen enthält, „die im kommunikativen und

⁴⁸¹ Im Versuch, eine möglichst neutrale Bezeichnung zu finden, wird im Folgenden der Begriff *Maueröffnung* für die Geschehnisse des 9. Novembers 1989 verwendet.

kulturellen Gedächtnis der Zeitgenossen vorhanden sind“. 14 befürworteten Rothfels' Definition von Zeitgeschichte als „Epoche der Mitlebenden“.

Diese über den Begleitfragebogen erhobenen Ergebnisse zeigen, dass zwar die Zäsur 1945 viel Zustimmung findet, aber insbesondere die fluiden Definitionen von einem noch größeren Teil der Befragten befürwortet werden.

2.1.2 Ergebnisse der Interviews

In den jeweiligen Interviews hatten die Geschichtslehrer*innen dann die Möglichkeit, sich offen zur Definitionsfrage zu äußern. Die Befunde werden im Folgenden in drei Schritten vorgestellt. 1) Zunächst wird ein Überblick über die von den Proband*innen in den Gesprächen genannten Definitionen gegeben. Über die schon im Vorfeld vorliegenden Antwortmöglichkeiten hinaus haben sich weitere Vorschläge ergeben, die es zu klären gilt. 2) Daran anschließend wird in den Blick genommen, welche Kombinationen von Definitionen sich in den Interviews finden lassen. 3) In einem nächsten Schritt werden die Ergebnisse des Vergleichs zwischen dem Antwortverhalten der Lehrpersonen in den Interviews und im Begleitfragebogen vorgestellt. Inwiefern zeigt sich hier Konsistenz? Da Stabilität als großer Indikator für Überzeugungen angesehen wird, ist erwartbar, dass sich an dieser Stelle Hinweise auf die Überzeugungen der Lehrpersonen hinsichtlich ihres zeitgeschichtlichen Verständnisses finden. Außerdem können die Antworten aus den Interviews auch einer Schwerpunktsetzung der Lehrpersonen entsprechen. Worauf legen sie also ihren Fokus?

1) Bei der Betrachtung der Antworten auf die Frage der Definition beziehungsweise Zäsursetzung von Zeitgeschichte bestätigen die Interviews prinzipiell die Ergebnisse der Erhebung über den Begleitfragebogen. So nennen zehn Geschichtslehrpersonen die Zäsur 1945 als Beginn der Zeitgeschichte. An das Vorhandensein noch lebender Menschen aus dieser Zeit koppeln sogar 13 der Befragten ihr Zeitgeschichtsverständnis. Allerdings lässt sich anhand der Interviews an dieser Stelle eine Ausdifferenzierung erkennen: Denn die Proband*innen unterscheiden an dieser Stelle zwischen einem Zeitraum, in dem **„Leute noch leben, die auch nicht hundert Jahre alt sind“**⁴⁸² und einer Zeitspanne, in der für sie relevant ist, dass es überhaupt noch Zeitzeug*innen gibt. Dabei verdeutlicht Simon G., worum es ihm und anderen Lehrpersonen, die das erstgenannte Zeitgeschichtsverständnis vertreten, im Kern geht:

„Also ich finde, solange Geschichte noch ja lebende Vertreter bereithält, sage ich mal, kann man vielleicht von Zeitgeschichte sprechen. Aber ich meine jetzt nicht natürlich, dass es irgendwelche Einzelne gibt, die dann jetzt irgendwie, weiß ich nicht, 114 sind, oder so. Sondern wirklich, was eine relativ breite Masse der Gesellschaft auch noch als ihre eigene Geschichte wahrnimmt.“⁴⁸³

⁴⁸² Marvin T., Abschn. 68.

⁴⁸³ Simon G., Abschn. 54.

Für den anderen Teil der Geschichtslehrer*innen liegt der Fokus darauf, dass Zeitzeug*innen, egal welchen Alters, noch leben, womit sich der Zeitraum, den diese als Zeitgeschichte benennen würden, verlängert. Sie verstehen Zeitgeschichte als eine Epoche, für die „wir noch Zeitzeugen zur Verfügung haben“⁴⁸⁴, „aus der immer noch Zeitzeugen da sind“⁴⁸⁵ beziehungsweise die Geschichte, für die „ich irgendwie noch eine Möglichkeit habe, vielleicht an Zeitzeugen ran zu kommen“⁴⁸⁶. Entschieden abgelehnt wird das alleinige Vorliegen von Zeitzeugeninterviews, wie Christine V. verdeutlicht: „Zeitgeschichte ist für mich etwas, worüber noch Menschen berichten können, wozu es Zeitzeugen gibt. Damit meine ich dann nicht, wozu es Interviews gibt wie bei Guido Knopp.“⁴⁸⁷

Neben diesen fluiden Vorstellungen von Zeitgeschichte als „Epoche der Mitlebenden“, „Kopplung an Zeitzeugenschaft“ sowie „Ereignisse und Strukturen, die im kommunikativen und kulturellen Gedächtnis der Zeitgenossen vorhanden sind“, ergaben die Gespräche einen weiteren Aspekt, der den Proband*innen als relevant erscheint. Dieser Gesichtspunkt wird unter der Kategorie „Geschichte, die (die) aktuelle Geschehnisse/ Gesellschaft beeinflusst“ zusammengefasst. Lehrpersonen, die ein solches Konzept von Zeitgeschichte aufweisen, verstehen diese Epoche als eine Zeit, „die uns jetzt, wirklich auch jetzt noch beeinflusst“⁴⁸⁸. Nur vereinzelt gab es weitere Zäsurvorschläge. Einen Überblick über das gesamte Antwortverhalten in den Interviews gibt das folgende Diagramm:



Tab. 10: Verteilung Zäsuren/ Definitionen in den Interviews

⁴⁸⁴ Maximilian E., Abschn. 42.

⁴⁸⁵ Miriam A., Abschn. 32.

⁴⁸⁶ Jannis C., Abschn. 56.

⁴⁸⁷ Christine V., Abschn. 48.

⁴⁸⁸ Sinem C., Abschn. 46.

2) Die Untersuchung der Interviewaussagen hat weiterhin gezeigt, dass mit Ausnahme von fünf Proband*innen, die sich entweder für eine Schwerpunktsetzung auf einen Zeitgeschichtsbeginn (1945 oder 1989/90) beziehungsweise eine einzelne fluide Definition entschieden haben, viele verschiedene Definitions-Kombinationen auftreten. Es ist zu beobachten, dass fast die Hälfte der 20 Geschichtslehrer*innen die Zäsursetzung 1945 mit einem fluiden Zeitgeschichtsverständnis kombiniert. Der Beginn von Zeitgeschichte nach Beendigung des Zweiten Weltkrieges scheint dabei bei einigen Proband*innen eng mit einer fluiden Definition verknüpft zu sein, wie beispielsweise bei Grit R.:

„Man könnte sagen seit 1945, man bindet es an Personen. Ich persönlich würde, glaube ich, würde ich dazu tendieren zu sagen, vielleicht so einen kleinen Mischmasch zu machen. Also so seit Kriegsende und unter Einbezug dieses Kriteriums eben Zeitzeugen dazu befragen zu können.“⁴⁸⁹

Die Kombination aus einer gesetzten Zäsur 1945 und einer sich verschiebenden Grenze in den Interviews unterstreicht die Befunde des Begleitfragebogens. Auch hier haben die fluiden Definitionen sowie die Zäsur 1945 die meiste Zustimmung erhalten.

3) Diese allgemeinen Tendenzen sagen aber noch nichts über die Konsistenz der Antworten der Proband*innen aus. Es lässt sich dahingehend jedoch festhalten, dass die Lehrpersonen äußerst stabil in ihrem Antwortverhalten sind, wenngleich dies nicht immer auf den ersten Blick zu erkennen ist. So stimmt zum Beispiel Sinem C. im Fragebogen den Zäsuren 1914, 1917/18, 1933, 1945 sowie der Definition, unter Zeitgeschichte alle Ereignisse und Strukturen zu fassen, die im kommunikativen und kulturellen Gedächtnis der Zeitgenossen vorhanden sind, *eher* zu. Ihr Fokus liegt aber auf den Zäsuren 1989/90 und 9/11. Hier ist sie der Meinung, dass diese Begrenzungen *voll zutreffen*. Im Interview möchte sie aber keine klare Stellung hinsichtlich einer Zäsur nehmen: „Wenn man sich jetzt anguckt, je nachdem, welches Ziel man sich auch anguckt, das ist wirklich, man kann es eigentlich nicht fassen, wann Zeitgeschichte entsteht oder beginnt.“⁴⁹⁰ Zu erklären ist diese scheinbare Diskrepanz allerdings mit folgenden Einschätzungen ihrerseits zum Jahr 1989 und den Terroranschlägen 2001. Denn sie ist der Meinung, dass 9/11 jetzt und in der Zukunft große Relevanz besitzt beziehungsweise besitzen wird:

„Also 9/11 wird uns im 21. Jahrhundert definitiv noch beschäftigen. Die Ursachen von 9/11 definitiv. Und ich denke auch, dass das ein brodelnder Kessel ist, der da jetzt ist. Dass das wirklich noch schlimm [...] ausgehen wird.“⁴⁹¹

Wenngleich sie die Geschehnisse 1989/90 als nicht ganz so wichtig erachtet, hält sie diese jedoch immer noch für die Gegenwart bedeutsam:

⁴⁸⁹ Grit R., Abschn. 42.

⁴⁹⁰ Sinem C., Abschn. 46.

⁴⁹¹ Ebd., Abschn. 85.

„Es ist, es spielt natürlich auch eine Rolle, weil noch immer die Auswirkungen der DDR noch immer eine Rolle spielen heutzutage. Wenn man sich auch betrachtet, dass die Löhne und so weiter und alles andere, dass diese, vieles noch nicht angeglichen wurde mit den neuen Bundesländern.“⁴⁹²

Da die Geschichtslehrerin davon ausgeht, dass die Gegenwart und Zukunft von den Ursachen und Geschehnissen dieser Ereignisse beeinflusst wird, widerspricht ihre Aussage im Interview zur Definition von Zeitgeschichte nicht ihren Zäsursetzungen im Fragebogen. Ihre Interviewaussagen stehen hier beispielhaft für andere Geschichtslehrpersonen und lassen sich als eine Schwerpunktsetzung betrachten.

Die von den Proband*innen dieser Untersuchung bevorzugte Kombination aus fluiden und zäsuralen Begrenzungen zur Definition von Zeitgeschichte zeigt einerseits die Schwierigkeit, die der Versuch einer Definition mit sich bringt. Andererseits spiegelt dieser Lösungsansatz auch ein Stück weit Forschungsdiskussionen wider. Bereits Hans Rothfels hat sein Konzept von Zeitgeschichte als „Epoche der Mitlebenden“ zu seiner Zeit an die Epochengrenze 1917 geknüpft.⁴⁹³ Die Überlegung, mehrere Zäsuren zu setzen, lässt sich wiederum mit den Ansätzen Schwarz' oder Brachers in Verbindung bringen. Schwarz schlägt vor, den Begriff „neueste Zeitgeschichte“ ab der Zäsur 1989 bis 1991 zu verwenden, während die Zeit vom Ersten Weltkrieg bis zu diesen Jahren als Zeitgeschichte zu bezeichnen sei.⁴⁹⁴ Bracher wiederum schlug in den 1980er Jahren vor, von einer „doppelten Zeitgeschichte“ auszugehen. Also von der Zeitspanne 1914–1945 sowie der Zeit nach 1945.⁴⁹⁵ Schwarz verweist darauf, dass eine entsprechende Weiterentwicklung von Brachers doppelter Zeitgeschichte bedeuten würde, von den Jahren 1914–1945 als ältere Zeitgeschichte, von 1945–1990 von einer neueren und ab 1990 von der neuesten Zeitgeschichte zu sprechen.⁴⁹⁶

Insgesamt wird deutlich, dass keine Geschichtslehrperson die Zeit des Nationalsozialismus explizit zur Zeitgeschichte zählt. Lediglich Marvin T. zieht dies überhaupt in Erwägung: „**Ich habe dann mal so überlegt, eigentlich, mittlerweile so ab 1945, eventuell noch die NS-Zeit.**“⁴⁹⁷ Dies wird allerdings durch sein Antwortverhalten im Begleitfragebogen relativiert, denn er hat den Beginn von Zeitgeschichte mit dem Jahr 1933 mit *trifft eher nicht zu* bewertet. Teilweise wird diese Phase sogar als separate Epoche betrachtet. So würde Kathrin T. „den Zweiten Weltkrieg immer noch so als gesondertes

⁴⁹² Ebd., Abschn. 109.

⁴⁹³ Vgl. Rothfels 1953, S. 2.

⁴⁹⁴ Vgl. Hans-Peter Schwarz: Die neueste Zeitgeschichte. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 51 (2003) 1, S. 7f.

⁴⁹⁵ Vgl. Karl Dietrich Bracher: Doppelte Zeitgeschichte im Spannungsfeld politischer Generationen – Einheit trotz Vielfalt historisch-politischer Erfahrungen? In: Bernd Hey/ Peter Steinbach (Hrsg.): Zeitgeschichte und politisches Bewusstsein. Köln 1986, S. 56f.

⁴⁹⁶ Vgl. Schwarz 2003, S. 25 (Fußnote 99).

⁴⁹⁷ Marvin T., Abschn. 68.

Ding da rausnehmen, so als Mini-Epoche in sich.“⁴⁹⁸ Einen Fingerzeig, worauf diese Ausklammerung beruht, geben die Begründungen einiger weniger Proband*innen. Unabhängig davon, welches Verständnis von Zeitgeschichte die Lehrer*innen haben, wird deutlich, dass für sie ein relevantes Argument ist, dass die jeweiligen Ereigniszusammenhänge oder Strukturen für die heutige Gesellschaft und Zeit prägend sind „und die Handlung mitbestimmt“⁴⁹⁹. Kombiniert ist dies mit einem Umbruchsgedanken, aus dem Kontinuität bis hin zur Gegenwart resultiert: Die Jahre 1945 respektive 1989 werden als Umbruch, „als eine absolute Wende“⁵⁰⁰, wahrgenommen, in dessen Folge sich „irgendwie immer noch so zentrale Ausläufer [die sich] bis heute durchziehen, wo das alles drauf aufbaut.“⁵⁰¹ Simon G. argumentiert dahingehend wie folgt:

„Ja. Ganz zentral denke ich, ist es tatsächlich so die Zeit ja vielleicht ab dem Zweiten Weltkrieg, ab dem Ende des Zweiten Weltkriegs, weil da so große Umbrüche passierten, die unsere heutige Zeit noch stark prägen. [...] Und die Kontinuitäten, die dann entstehen bis heute, die lässt man dann vielleicht gerne nach 1945 starten.“⁵⁰²

Ähnlich begründet Sven J. seine Zeitgeschichtsvorstellung, die er 1989 beginnen lässt:

„Hat vielleicht auch was damit zu tun, mit der persönlichen Geschichte. Andererseits, also eher würde ich halt auch nicht ansetzen. Vielleicht aus dem persönlichen Empfinden heraus, weil ich es gar nicht so konkret benennen kann. Aber das quasi so das ist, was uns heute in unserer Staatsform, in unserer ja europäischen und globalen Lage einfach ausmacht und was da seine Wurzeln hat. Um das zu verstehen, was heute quasi wichtig ist. [...], aber deswegen würde ich da so diese Zäsur setzen. Das ist für mich so ein Umbruch noch mal auf jeden Fall.“⁵⁰³

Die wenigen Begründungen lassen gleichwohl die Tendenz erkennen, dass die jeweiligen Proband*innen Zeitgeschichte in enger Verbindung mit der eigenen Lebenswelt und gegenwärtigen Strukturen beziehungsweise der gegenwärtigen Gesellschaft sehen. Dieses Verständnis von Zeitgeschichte als einer kontinuierlichen Phase, deren Entwicklungen bis in die Gegenwart reichen, schließt eine Inkludierung des Nationalsozialismus in das Zeitgeschichtsverständnis der Geschichtslehrpersonen quasi zwangsläufig aus. Eine weitere mögliche Erklärung für die Ausklammerung des Nationalsozialismus aus dem Verständnis von Zeitgeschichte der Proband*innen hängt mit der Kopplung von Zeitgeschichte an Zeitzugenschaft zusammen. Diesen Zusammenhang stellten einige Proband*innen her. Gleichzeitig verbinden die Lehrpersonen gehäuft Zeitzug*innen mit dem Nationalsozialismus. Hier lieferte Norbert Frei bereits 1998 eine recht triviale Erklärung: „Die Zeitgenossen der NS-Zeit sterben aus.“⁵⁰⁴ Und damit

⁴⁹⁸ Kathrin T., Abschn. 66.

⁴⁹⁹ Manuel V., Abschn. 48.

⁵⁰⁰ Kerstin L., Abschn. 46.

⁵⁰¹ Judith U., Abschn. 48.

⁵⁰² Simon G., Abschn. 56.

⁵⁰³ Sven J., Abschn. 55.

⁵⁰⁴ Norbert Frei: Abschied von der Zeitgenossenschaft. Der Nationalsozialismus und seine Erforschung auf dem Weg in die Geschichte. In: WerkstattGeschichte 20 (1998), S. 69.

ginge die Ausgliederung des Nationalsozialismus aus dem Konzept Zeitgeschichte einher. Diese „Epoche des Nationalsozialismus“⁵⁰⁵ verliere ihre Bedeutung als Zentrum der deutschen Zeitgeschichte, welche sie seit 1945 aufgewiesen habe.⁵⁰⁶

2.2 Relevanz von Zeitgeschichte für den Geschichtsunterricht

Neben dem Zeitgeschichtsverständnis wurde im Rahmen der Interviews mit den Geschichtslehrer*innen die Relevanz von Zeitgeschichte aus geschichtsdidaktischer Perspektive thematisiert. Dies geschah unter der Prämisse, dass eine Zuweisung von Relevanz oder Irrelevanz Einfluss auf ihre Unterrichtsplanungen und Umsetzung von zeitgeschichtlichen Inhalten habe. Dabei wurden die Lehrpersonen explizit um eine Einschätzung zur Relevanz von Zeitgeschichte gebeten sowie darüber hinaus aufgefordert, zu einem Impuls Stellung zu nehmen (s. Kap. 1.4.1), der unter anderem die Bedeutung dieser Epoche für den Geschichtsunterricht negiert. Auf diese Weise sollten die Proband*innen entweder zum Widerspruch provoziert werden oder es sollte ihnen eine Brücke gebaut werden, falls einzelne Lehrer*innen doch anderer Meinung sind und sich – im Sinne sozialer Erwünschtheit – nicht getraut haben, Zeitgeschichte als für sie weniger bedeutsam auszuweisen. Die Ergebnisse der entsprechenden Interviewpassagen werden im Folgenden vorgestellt und systematisiert.

Insgesamt ist zu beobachten, dass fast alle Geschichtslehrer*innen⁵⁰⁷ dieser Studie zeitgeschichtliche Unterrichtsgegenstände aus unterschiedlichen Gründen als relevant für den Geschichtsunterricht erachten. Lediglich Marvin T. verweist zwar einerseits auf deren Bedeutung („[...] und da würde dann auch Zeitgeschichte, die Wende, Mensch denke ich, das int-, das ist doch für die Kinder auch viel greifbarer diese Zeit als irgendwel-, was weiß ich, die Ottonen im 12. Jahrhundert.“⁵⁰⁸), schränkt diese aber andererseits wieder ein, indem er darauf verweist, dass zeitgeschichtliche Inhalte ebenso im Politikunterricht thematisiert werden könnten.⁵⁰⁹ Eben jener Geschichtslehrer sowie weitere Proband*innen machen zudem darauf aufmerksam, dass sie anderen Epochen und Themen einen ähnlich großen Stellenwert für den Geschichtsunterricht beimessen. Kerstin L. und Jannis C. gehen davon aus, dass Inhalte, die nicht diesem Zeitabschnitt zugehörig sind, „ähnlich gut geeignet [sind], um kritisches Denken zu schulen“⁵¹⁰ beziehungsweise man auch aus „Aspekten, die vor der Zeitgeschichte liegen, Dinge ableiten

⁵⁰⁵ Norbert Frei: Zeitgeschichte. In: Stefan Jordan (Hrsg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart 2002, S. 338.

⁵⁰⁶ Vgl. ebd.

⁵⁰⁷ Lediglich der Geschichtslehrer Markus L. umgeht eine Antwort auf die Frage nach der Bedeutung von Zeitgeschichte an mehreren Stellen des Interviews.

⁵⁰⁸ Marvin T., Abschn. 78.

⁵⁰⁹ Vgl. ebd., Abschn. 68 („Also halte ich schon für wichtig. Aber letztendlich würde ich das eher auch in den Politikunterricht ausgliedern.“).

⁵¹⁰ Jannis C., Abschn. 58.

kann für seine eigene Gegenwart und Zukunft“⁵¹¹. Marvin T. stellt fest, dass es darauf ankomme, „wie man das dann macht und was man da rausholt“⁵¹². Mit Ausnahme der vorgestellten Überlegungen seitens dieser drei Geschichtslehrpersonen, verweisen alle Proband*innen auf die Bedeutung von Zeitgeschichte für den Geschichtsunterricht.

Die kodierten Begründungen lassen sich – neben der Zuweisung von Relevanz ohne eine Erklärung⁵¹³ vorzunehmen – in drei Kategorien systematisieren: 1) *Relevanz begründet mit Bedingungsfaktoren*, 2) *Gesellschaftliche/ Gegenwartsbezogen begründete Relevanz* sowie 3) *(Fach-)Didaktisch begründete Relevanz*.

2.2.1 Relevanz begründet mit Bedingungsfaktoren

In diese Kategorie fallen Relevanzzuweisungen, in denen als Grund für eine bedeutsame Stellung von Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht entweder die *zeitliche Nähe* des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes zur Gegenwart der Schüler*innen angeführt wird oder in denen angenommen wird, dass diese an der Epoche besonderes *Interesse* zeigen. *Interesse* zeigen meint, dass die Lehrpersonen annehmen, dass Schüler*innen diesen Zeitabschnitt spannender finden beziehungsweise intrinsisch den Wunsch hätten, sich mit diesem zu beschäftigen. 14 Lehrpersonen begründen ihre Relevanzzuweisung mit der *zeitlichen Nähe* und/ oder dem angenommenen *Interesse* bei Schüler*innen für die Epoche Zeitgeschichte. Sieben von ihnen führen die *zeitliche Nähe* als Begründung an, während acht Geschichtslehrer*innen auf das Interesse von Schüler*innen verweisen. Insgesamt verteilt sich die Nennung dieser Begründungen wie folgt auf die einzelnen Proband*innen:

⁵¹¹ Kerstin L., Abschn. 42.

⁵¹² Marvin T., Abschn. 100.

⁵¹³ Eine solche Relevanzzuweisung erfolgt beispielsweise in Sätzen wie „Ja, dass das (Zeitgeschichte, Anm. der Verfasserin) natürlich eine Relevanz hat. Also das definitiv, ja.“ (Miriam A., Abschn. 56). In keinem der Fälle ist es aber bei einer unbegründeten Positionierung geblieben.

| | Relevanz begründet mit Bedingungsfaktoren | |
|---------------|---|-----------|
| | Zeitliche Nähe | Interesse |
| Franziska W. | | |
| Kerstin L. | | |
| Miriam A. | | |
| Sinem C. | | |
| Christine V. | | |
| Marcel T. | | |
| Kathrin T. | | |
| Ulrike N. | | |
| Manuel V. | | |
| Simon G. | | |
| Annika R. | | |
| Jasmin L. | | |
| Markus L. | | |
| Marvin T. | | |
| Grit R. | | |
| Sven J. | | |
| Judith U. | | |
| Maximilian E. | | |
| Jannis C. | | |
| Pauline L. | | |

Tab. 11: Übersicht über die Verteilung der Bedingungsfaktoren zur Begründung der Relevanz

Beide Faktoren werden von den Proband*innen als der Zeitgeschichte inhärent wahrgenommen, wobei gleichzeitig beiden Aspekten eine positive Wirkung zugesprochen wird, wie folgende Beispiele zeigen: Christine V. geht davon aus, dass Zeitgeschichte unerlässlich sei, „weil gerade da auch das Interesse von Schülern ist.“⁵¹⁴ Sinem C. argumentiert, dass Zeitgeschichte besonders relevant sei, „weil sie ja noch nicht so weit weg ist“⁵¹⁵. Marcel T. wählt eine negative Formulierung in Bezug auf andere Epochen, um das Interesse, welches der Zeitgeschichte inhärent zu sein scheint, hervorzuheben: „Das kann schon bei Epochen, die weiter weg sind, glaube ich, doch noch mal schneller weniger interessant sein.“⁵¹⁶

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Aspekte des Interesses und der geringeren Distanz von Schüler*innen zu dieser Epoche im Vergleich zu anderen Zeitabschnitten für einige Proband*innen in einem engen Verhältnis stehen. Häufig geht mit dieser Argumentation das Verständnis einher, dass (die jeweiligen) Ziele des Geschichtsunterrichts der Lehrpersonen mithilfe des Lerngegenstandes Zeitgeschichte

⁵¹⁴ Christine V., Abschn. 42.

⁵¹⁵ Sinem C., Abschn. 55.

⁵¹⁶ Martin S., Abschn. 56.

leichter erreicht werden könnten beziehungsweise das Fach Geschichte „einfacher“⁵¹⁷ unterrichtet werden könne, weil Schüler*innen dazu einen leichteren Zugang hätten, wie Franziska W. ausführt:

„[...] wir wollen ja trotzdem, also immer auch ein Bewusstsein für die Gegenwart schaffen und das ist in der Zeitgeschichte manchmal einfacher, als im Mittelalter oder der Frühen Neuzeit oder so. Weil die Linie kürzer ist.“⁵¹⁸

2.2.2 Gesellschaftliche/ gegenwartsbezogen begründete Relevanz

Diese Kategorie fasst diejenigen Relevanzzuweisungen zusammen, in denen die Geschichtslehrer*innen die Bedeutung von Zeitgeschichte für den Geschichtsunterricht mit deren Relevanz für gegenwärtige Ereigniszusammenhänge und/ oder für die Teilhabe an der gegenwärtigen und zukünftigen Gesellschaft begründen. 12 der insgesamt 20 Proband*innen begründen ihre Einschätzung, dass Zeitgeschichte eine bedeutende Epoche für den Geschichtsunterricht darstelle, mit Aspekten, die sich dieser Kategorie zuordnen lassen, wie folgende Darstellung zeigt:

| | Gesellschaftliche/ Gegenwartsbezogene Relevanz | | | | |
|---------------|--|--------------------------|---------|-----------------------------------|------------------------------|
| | Gesellschaftliche Teilhabe | Gegenwartsbe- deutung | Bildung | Beeinflussung d. Schüler*innen | Verständnis der Gegenwart |
| Franziska W. | | | | | |
| Kerstin L. | | | | | |
| Miriam A. | | | | | |
| Sinem C. | | | | | |
| Christine V. | | | | | |
| Marcel T. | | | | | |
| Kathrin T. | | | | | |
| Ulrike N. | | | | | |
| Manuel V. | | | | | |
| Simon G. | | | | | |
| Annika R. | | | | | |
| Jasmin L. | | | | | |
| Markus L. | | | | | |
| Marvin T. | | | | | |
| Grit R. | | | | | |
| Sven J. | | | | | |
| Judith U. | | | | | |
| Maximilian E. | | | | | |
| Jannis C. | | | | | |
| Pauline L. | | | | | |

Tab. 12: Übersicht über die Verteilung der zugewiesenen Bereiche gesellschaftlicher/ gegenwartsbezogener Relevanz

⁵¹⁷ Sinem C., Abschn. 42.

⁵¹⁸ Franziska W., Abschn. 42.

Von neun Lehrer*innen wird auf die Bedeutung von Zeitgeschichte für die Gegenwart (*Gegenwartsbedeutung*) hingewiesen. Die Art der Gegenwartsbedeutung interpretieren die jeweiligen Geschichtslehrpersonen aber durchaus unterschiedlich. Zu unterscheiden ist hier einerseits zwischen denjenigen, die ihre Position damit erklären, dass Zeitgeschichte allgemein Einfluss auf die gegenwärtige Gesellschaft oder gegenwärtige Ereignisse habe. So geht Sinem C. davon aus, dass Zeitgeschichte die Geschichte ist, „die uns jetzt in neuester Zeit auch prägt, die Gesellschaft“⁵¹⁹. Allgemeiner erläutern Marcel T. und Kathrin T. ihren Standpunkt, dass sie der Zeitgeschichte eine besondere Rolle zuweisen, da diese sehr wichtig sei, „weil das halt eben ja in die Gegenwart reinwirkt“⁵²⁰ beziehungsweise „weil halt alles nach wie vor mit reinragt“⁵²¹. Und andererseits zwischen denjenigen, die ihre Meinung schüler*innenbezogen begründen, wie z. B. Ulrike N. Die Auswirkungen der Zeitgeschichte seien „auch noch spürbarer“ und folglich sei „auch die Gegenwartsbedeutung für die Schüler eine andere“⁵²². Ähnlich argumentiert Manuel V.:

„Na einmal, weil es natürlich eine besonders prägende Vergangenheit ist, weil die Zeitgeschichte sicherlich-, also was ich gerade zur Frühen Neuzeit sagte, da kann man zwar die Ursprünge der modernen Welt erkennen, aber Auswirkungen auf den unmittelbaren Alltag oder die Lebenswelt der Schüler hat natürlich die Zeitgeschichte noch viel mehr.“⁵²³

Annika R. bringt ihre Überlegungen mit ihren Vorstellungen von Zielen des Geschichtsunterrichts zusammen. Sie ist der Überzeugung, dass Schüler*innen im Geschichtsunterricht auch lernen sollten, sich „in der heutigen Welt zurechtzufinden“, deshalb sei Zeitgeschichte eine wichtige Epoche für den Geschichtsunterricht. Denn – und an dieser Stelle greift sie auf das Beispiel 9/11 zurück – die Schüler*innen kämen „nicht um die Konsequenzen, die die Weltpolitiker aus 9/11 gezogen haben“⁵²⁴, herum.

Offen bleibt bei allen Begründungen, die auf eine Art der Gesellschafts- oder Gegenwartsbedeutung fußen, inwiefern daraus eine Konsequenz für den Geschichtsunterricht folgt. Es ist eher davon auszugehen, dass hier eine Bedeutung für Schüler*innen aufgrund zeitlicher Nähe angenommen wird. Aufgrund dieser seien die Alteritätserfahrungen – verstanden als Hürde für den Zugang zu Unterrichtsgegenständen – nicht so groß wie bei anderen Epochen, weil die Lernenden zum Beispiel gewachsene Strukturen oder Auswirkungen in der Gegenwart immer noch *sehen* könnten. Implizit steckt in diesen Begründungen die Annahme, dass diese den Zugang zum Geschichtsunterricht und den jeweiligen Themen erleichtern.

⁵¹⁹ Sinem C., Abschn. 42.

⁵²⁰ Marcel T., Abschn. 38.

⁵²¹ Kathrin T., Abschn. 66.

⁵²² Ulrike N., Abschn. 22.

⁵²³ Manuel V., Abschn. 46.

⁵²⁴ Annika R., Abschn. 54.

Des Weiteren umfasst die Kategorie *Gesellschaftliche/ Gegenwartsbezogene Relevanz* die Begründungen von Geschichtslehrpersonen, welche die Ausbildung zur *gesellschaftlichen Teilhabe* als Argument für die Bedeutung von Zeitgeschichte anführen. Gesellschaftliche Teilhabe meint hier einmal die Möglichkeit, „im Hier und Jetzt klarzukommen und auch Zukunft zu planen. Mitzugestalten wie man das immer so schön sagt“⁵²⁵. Zeitgeschichte solle demnach behandelt werden, um den Schüler*innen „deutlich zu machen, dass sie einfach auch künftig eine eigene Verantwortung übernehmen müssen, wenn sie eben zu mündigen Erwachsenen heranwachsen und in einer Demokratie leben“⁵²⁶. Genauso wird unter dieser Kategorie die Notwendigkeit zusammengefasst, Schüler*innen mithilfe zeitgeschichtlicher Themen auf die Zeit nach der Schule vorzubereiten. Pauline L. sagt zum Beispiel:

„Also das finde ich ganz wichtig. Und das muss ja, um Mündigkeit, um unsere Schüler darauf vorzubereiten, was kommt denn dann nach der Schule? Ja, müssen wir das tun. Und das Fach Geschichte noch viel mehr als alle anderen Fächer im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich.“⁵²⁷

Vereinzelt werden noch folgende drei Argumente für die Bedeutung von Zeitgeschichte angeführt: Zum einen begründet eine Lehrperson die Relevanz von Zeitgeschichte mit dem Hinweis darauf, dass diese die Schüler*innen „vielleicht dementsprechend auch mehr in ihrem Denken“⁵²⁸ beeinflusse. Zum anderen verweist Simon G. auf den Bildungsaspekt, der mit dem Unterrichtsgegenstand Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht einhergehe:

„Aber erst mal ganz praktisch gesehen, ist es natürlich auch peinlich für Auszubildende beispielsweise, wenn die in einem Vorstellungsgespräch ja mal die ein oder andere Frage zur Zeitgeschichte bekommen und dann nichts darüber wissen. Es ist auch peinlich, wenn sie auf der Einkaufsstraße mal interviewt werden und nichts wissen. Ich finde es auch schade, vor allem, wenn es darum geht, was wissen die Schüler zum Beispiel über die DDR oder über die frühe BRD, dass da sehr wenig kommt von vielen Schülern, von vielen Jugendlichen.“⁵²⁹

An dieser Stelle zeigt sich, dass Zeitgeschichte von Simon G. offenbar mit einem gewissen Kanon an deklarativem Wissen verbunden wird, das in der Vorstellung des Probanden vorhanden sein sollte, da es sonst in bestimmten Situationen „**peinlich**“ sei, Aspekte dieses Kanons nicht zu kennen. Schließlich verweisen sowohl Sven J. als auch Kathrin T. darauf, dass die Beschäftigung mit Zeitgeschichte unabdingbar sei. Denn, „um irgendwie zu verstehen, warum die Welt, in der wir sind, so ist, wie sie ist, brauchen wir gerade Zeitgeschichte“⁵³⁰. Ebenso legitimiert Sven J. seine Feststellung, dass Zeitgeschichte wichtig sei: „Also deswegen finde ich es schon wichtig, gerade Zeitgeschichte sich

⁵²⁵ Simon G., Abschn. 52.

⁵²⁶ Miriam A., Abschn. 54.

⁵²⁷ Pauline L., Abschn. 55.

⁵²⁸ Kerstin L., Abschn. 42.

⁵²⁹ Simon G., Abschn. 52.

⁵³⁰ Kathrin T., Abschn. 66.

anzuschauen, um einfach zu verstehen, was gerade passiert, um Zusammenhänge wieder zu erkennen.“⁵³¹

2.2.3 (Fach-)Didaktisch begründete Relevanz

Unter dieser Kategorie werden diejenigen Erklärungen von Geschichtslehrpersonen zur Relevanz von Zeitgeschichte zusammengefasst, in denen diese Bedeutung auf der Basis (fach-)didaktischer Überzeugungen begründet wird. Dabei spielen insbesondere fachdidaktische Erwägungen eine Rolle. 14 Geschichtslehrer*innen führen eine oder mehrere (fach-)didaktische Begründung(en) zur Relevanzzuweisung an.

| | (Fach-)didaktisch begründete Relevanz | | | | | | |
|---------------|---------------------------------------|-----------------|-------------|----------------|----------------|------------------|----------------------|
| | Gegenwartsbezug | Lebensweltbezug | Quellenlage | Zeitzeug*innen | Urteilsbildung | Geschichtskultur | Interdisziplinarität |
| Franziska W. | | | | | | | |
| Kerstin L. | | | | | | | |
| Miriam A. | | | | | | | |
| Sinem C. | | | | | | | |
| Christine V. | | | | | | | |
| Marcel T. | | | | | | | |
| Kathrin T. | | | | | | | |
| Ulrike N. | | | | | | | |
| Manuel V. | | | | | | | |
| Simon G. | | | | | | | |
| Annika R. | | | | | | | |
| Jasmin L. | | | | | | | |
| Markus L. | | | | | | | |
| Marvin T. | | | | | | | |
| Grit R. | | | | | | | |
| Sven J. | | | | | | | |
| Judith U. | | | | | | | |
| Maximilian E. | | | | | | | |
| Jannis C. | | | | | | | |
| Pauline L. | | | | | | | |

Tab. 13: Verteilung (fach-)didaktisch begründete Relevanz

Als Begründung für die Bedeutung von zeitgeschichtlichen Themen für den Geschichtsunterricht werden von neun Proband*innen *Gegenwartsbezüge* angeführt. Dieses fachdidaktische Prinzip wird von den Geschichtslehrpersonen unterschiedlich verstanden. Deshalb wurden im Rahmen der Untersuchung sowohl Aussagen so kodiert, die auf ein Verständnis des Gegenwartsbezuges im Sinne Bergmanns

⁵³¹ Sven J., Abschn. 51.

als Ursachen- oder Sinnzusammenhang schließen lassen,⁵³² als auch solche, die eine Alltagsvorstellung von Gegenwartsbezügen aufweisen. Lehrpersonen, bei denen ein Verständnis im letztgenannten Sinne zu erkennen ist, sind zum Beispiel Miriam A., die von „Aktualitätsbezügen“⁵³³ spricht oder Annika R., die der Meinung ist, dass Zeitgeschichte eine zentrale Rolle einnehmen solle, „um mit Schülern über aktuelle Themen reden zu können“⁵³⁴. Auch Judith U. weist auf die Bedeutung von Zeitgeschichte hin und berichtet im Rahmen ihrer Begründung von einem Kurs, in dem sie regelmäßig aktuelle Geschehnisse berücksichtigt hat:

„[...] ich habe das auch schon mal mit einem Kurs gemacht [...], dass immer eine bestimmte Gruppe, so eine Kleingruppe, die Aufgabe gekriegt hat, Nachrichten zu gucken. Und da mussten die immer am Anfang der Stunde die ersten fünf Minuten erst mal berichten, was überhaupt so abgeht in der Welt. Und ja, dadurch waren die halt alle immer sehr aktuell informiert und das haben wir auch versucht immer an bestimmte Ereignisse irgendwie anzubinden.“⁵³⁵

Die Formulierung „und das haben wir auch versucht immer an bestimmte Ereignisse irgendwie anzubinden.“ ist zwar uneindeutig, lässt aber die Interpretation zu, dass es Judith U. an dieser Stelle darum geht, anhand aktueller Geschehnisse auch Ursachen- und/ oder Sinnzusammenhänge herzustellen. Eindeutiger wird dagegen Franziska W., die angibt, regelmäßig mit Zeitgeschichte zu „arbeiten“. „Und wenn nur, um eine Einstiegsfrage ‚Wie sind wir dahin gekommen‘, zur Problematisierung“⁵³⁶ zu generieren. Mit der Möglichkeit der Ursachenforschung begründet ebenso Sinem C. ihre Einstellung, Zeitgeschichte als besonders relevant für den Geschichtsunterricht zu halten:

„[...] Und das finde ich eben sehr, sehr wichtig. Dass man auch im Geschichtsunterricht immer Gegenwartsbezüge auch nimmt. Das ist, also die Zeitgeschichte sozusagen, das, was jetzt passiert oder vor fünfzig Jahren, das hat eigentlich auch noch Ursprünge vielleicht in der Vergangenheit. Kann aber auch Auswirkungen auf die oder hat Auswirkungen auf die Zukunft.“⁵³⁷

Mit *Lebensweltbezügen* ist von den jeweiligen Proband*innen, die ihre Relevanzzuweisung mit diesem Aspekt begründen, vor allem die Bezugnahme auf die Familiengeschichte von Schüler*innen gemeint. Dieser Bezug wird entweder als der Zeitgeschichte inhärent verstanden; den Lernenden wird also aufgrund des Zusammenhangs von im Geschichtsunterricht thematisierten Inhalten und der eigenen Familie intrinsische Motivation zugesprochen. So beispielsweise von Sven J.:

„Und gerade, wenn es sie persönlich betrifft wie 9/11, wo sie natürlich das Erlebnis aber nicht kennen, aber wo Papa zum Beispiel nach Afghanistan muss oder so. Oder Verwandte in New York

⁵³² Vgl. Klaus Bergmann: Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 5. Aufl. Schwalbach/Ts. 2016 (Forum Historisches Lernen), S. 91–112.

⁵³³ Miriam A., Abschn. 30.

⁵³⁴ Annika R., Abschn. 48.

⁵³⁵ Judith U., Abschn. 52.

⁵³⁶ Franziska W., Abschn. 50.

⁵³⁷ Sinem C., Abschn. 63.

davon erzählen und da wäre es fast fatal, das rauszulassen. Weil da wollen sie auch Erklärungen finden.“⁵³⁸

Oder in einem anderen Verständnis wird davon ausgegangen, dass sich über die Familien der Schüler*innen Bezüge zu zeitgeschichtlichen Unterrichtsthemen herstellen ließen, wie zum Beispiel von Jannis C. angenommen: „oder ja vielleicht auch den persönlichen Bezug über die Eltern oder ähnliches, Großeltern der Schüler, da den Lebensweltbezug herzuschaffen.“⁵³⁹ Genauso begründet Sinem C. die Bedeutung von Zeitgeschichte. Sie verweist darauf, dass Schüler*innen vielleicht „noch einen Großvater, der das miterlebt hat, der das auch vielleicht zu Hause erzählt hat [kennen]. Oder einen älteren Onkel, der davon berichtet.“⁵⁴⁰

Auch die Möglichkeit der *Zeitzeug*innenbefragung* führen einige Lehrpersonen als Grund für die Relevanz von zeitgeschichtlichen Inhalten im Geschichtsunterricht an. So würde eine Befragung von Zeitzeug*innen in den Augen einiger Proband*innen „für Schüler eine gewisse Faszination“ mit sich bringen. Kerstin L. schildert ihre bisherigen Erfahrungen:

„Also ich hatte auch schon Zeitzeugen hier, die noch aus der Zeit des Zweiten Weltkrieges oder von der Zeit des Zweiten Weltkrieges berichtet haben. Habe ich mehrfach schon eingeladen in den Geschichtsunterricht. Und insofern bietet das eine ganz andere Faszination für den Schüler, ein ganz anderes Interesse.“⁵⁴¹

In ähnlicher Weise argumentiert Grit R. für den besonderen Stellenwert von Zeitgeschichte:

„Also bestenfalls hat man ja noch, wenn man sagt, Zeitgeschichte bedient noch Zeitzeugen, dann kann man die Schüler motivieren, ihre Großeltern zu befragen zu irgendwelchen Themen und dann wirklich sehen, ich kann sogar Geschichte zu Hause machen und das mitbringen in die Schule. Ich glaube schon, dass das eine große Rolle spielt, auf jeden Fall.“⁵⁴²

Eine weitere Form der Begründung im fachdidaktischen Bereich stellt der Verweis auf eine veränderte *Quellenlage* im Vergleich zu anderen Epochen dar. Dabei bleiben diese Begründungen vergleichsweise abstrakt. Jannis C. zufolge nehme die Zeitgeschichte eine „Sonderrolle“ ein. Denn neben der Möglichkeit auf Zeitzeug*innen sowie Lebensweltbezüge zurückgreifen zu können, vereinfache die Quellenlage den Zugang, da dieser „niedrigschwelliger“⁵⁴³ sei. Marcel T. wiederum erläutert, dass man anhand der „andere[n] Quellen“ deutlicher sehen könne, welche Entwicklungen in der Zeit stattfinden. Am ausführlichsten erläutert Simon G. die Rolle der veränderten Quellenlage:

„Zeitgeschichte ist auch, ich glaube ist auch deswegen schon das Spannendste, weil man da natürlich auch das breiteste Angebot an Quellen, schriftlichen Quellen, aber auch an Filmquellen, an Bildquellen hat. Ja, ich glaube für Schüler ist es auch immer ein bisschen lebensnäher,

⁵³⁸ Sven J., Abschn. 67.

⁵³⁹ Jannis C., Abschn. 58.

⁵⁴⁰ Sinem C., Abschn. 55.

⁵⁴¹ Kerstin L., Abschn. 46.

⁵⁴² Grit R., Abschn. 40.

⁵⁴³ Jannis C., Abschn. 58.

wenn man eine Fotografie sieht, als wenn man irgendwie ein Porträt sieht, das gemalt wurde auf Leinwand mit Öl oder was auch immer.“⁵⁴⁴

Auffällig ist hier, dass dieser Geschichtslehrer zwei verschiedene Aspekte anspricht, über die er die Relevanz dieser Epoche erläutert beziehungsweise erklärt, warum diese spannend (für Schüler*innen) sei. Denn er weist nicht nur darauf hin, dass es ein breiteres Angebot an verschiedenen Quellenarten gibt, sondern auch darauf, dass die Quellen, die diese Epoche bereithält, der Lebenswelt der Schüler*innen näherstehen. Ebenso wird von ihm angenommen, dass auf diese Weise das Interesse höher und der Zugang für die Schüler*innen leichter ist.

Schließlich nennen drei Geschichtslehrpersonen noch Gesichtspunkte, die jeweils singulär angeführt werden, um den Stellenwert von Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht zu begründen. So hält Sven J. Zeitgeschichte „gerade für die *Urteilsbildung* und für das kritische Urteil“ (Sach- und/oder Werturteil) „fast noch dankbarer für Schüler, weil sie da noch einen anderen Bezug zu haben“⁵⁴⁵, als zu weiter zurückliegenden Epochen. Die zeitliche Nähe spielt in diese fachdidaktische Begründung hinein. Judith U. verweist wiederum auf ein weiteres fachdidaktisches Argument, mit dem sie die Bedeutung von Zeitgeschichte hervorhebt: die Bedeutsamkeit von *Geschichtskultur*. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass sie als einzige den Zusammenhang von Zeitgeschichte und Geschichtskultur herstellt. Sie arbeitet mit dem Beispiel von Jahrestagen und Jubiläen im Zusammenhang mit dem Kurs, über den bereits berichtet wurde:

„[...] und das haben wir dann auch versucht immer an bestimmte Ereignisse irgendwie anzubinden. Ja und ich sage mal so etwas, wie Jahrestage oder so etwas, das hat man ja immer. Oder jetzt hier das Jubiläum vor ein paar Jahren, 25 Jahre Mauerfall.“⁵⁴⁶

Christine V. führt schließlich noch *interdisziplinäre Arbeit* als Argument für die Bedeutung von Zeitgeschichte an. Sie erläutert, dass diese im Vordergrund stünde, und Themenbereiche wie 9/11 auch im Politik- und anderem Unterricht behandelt würden und sich der Geschichtsunterricht an dieser Stelle nicht herausnehmen könne.⁵⁴⁷

Neben dem Befund, dass sich die Relevanz von Zeitgeschichte als kollektive Überzeugung der untersuchten Proband*innengruppe konstatieren lässt, ist ebenso festzuhalten, dass die befragten Geschichtslehrpersonen die Epoche Zeitgeschichte aus verschiedenen Gründen als relevant betrachten. Neben dem von den Geschichtslehrpersonen angenommenen Interesse der Schüler*innen und der zeitlichen Nähe der Zeitgeschichte zu den Lernenden spielen auch verschiedene (fach-)didaktische

⁵⁴⁴ Simon G., Abschn. 52.

⁵⁴⁵ Sven J., Abschn. 67.

⁵⁴⁶ Judith U., Abschn. 52.

⁵⁴⁷ Vgl. Christine V., Abschn. 59.

Begründungen für die Befragten eine wichtige Rolle. Dazu gehören Gegenwarts- und Lebensweltbezüge, die veränderte Quellenlage sowie die Auseinandersetzung mit Zeitzeug*innen. Dazu treten vereinzelte Gründe, die sich auf die *einfachere* Urteilsbildung, die Einbeziehung von Geschichtskultur sowie interdisziplinäre Arbeit mit anderen Fächern beziehen. Relevant erscheint einigen Geschichtslehrer*innen dieser Zeitabschnitt außerdem, weil dieser Bedeutung für die Gegenwart habe, daran die Notwendigkeit gesellschaftlicher Teilhabe verdeutlicht werden könne sowie das Wissen um zeitgeschichtliche Ereignisse ein bedeutsamer Bildungsaspekt sei.

Insgesamt ist auffallend, dass je nach genannten Relevanzzuweisungen unterschiedliche Konsequenzen daraus folgen. Alle Begründungen, die sich in die Kategorie *Relevanz begründet mit Bedingungsfaktoren* einordnen lassen, sind vom Gegenstand (der Zeitgeschichte) ausgehend gedacht und haben keine Folgen für den konkreten Geschichtsunterricht. *Interesse* und *zeitliche Nähe* gehen im Verständnis der Proband*innen automatisch mit der Thematisierung eines zeitgeschichtlichen Inhaltes einher. Gleiches gilt für die Aspekte, die unter der Kategorie *Gesellschaftliche/Gegenwartsbezogene Relevanz* eingeordnet werden können. Sie sind von gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen Entwicklungen ausgehend gedacht. Dahingegen haben die Begründungen der Relevanz, die der Kategorie *(Fach-)didaktisch begründete Relevanz* zuzuordnen sind, ihren Ausgangspunkt im konkreten Geschichtsunterricht und hätten dementsprechend Konsequenzen für Unterrichtsplanung und -durchführung.

Zusammenfassung

| | Relevanz begründet mit Bedingungs-faktoren | | Gesellschaftliche/ Gegen-wartsbezogene Relevanz | | | | | (Fach-)didaktisch begründete Relevanz | | | | | | |
|---------------|--|-----------|---|---------------------|---------|--------------------------------|---------------------------|---------------------------------------|-----------------|-------------|----------------|----------------|------------------|----------------------|
| | Zeitliche Nähe | Interesse | Gesellschaftliche Teilhabe | Gegenwartsbedeutung | Bildung | Beeinflussung d. Schüler*innen | Verständnis der Gegenwart | Gegenwartsbezug | Lebensweltbezug | Quellenlage | Zeitzeug*innen | Urteilsbildung | Geschichtskultur | Interdisziplinarität |
| Franziska W. | | | | | | | | | | | | | | |
| Kerstin L. | | | | | | | | | | | | | | |
| Miriam A. | | | | | | | | | | | | | | |
| Sinem C. | | | | | | | | | | | | | | |
| Christine V. | | | | | | | | | | | | | | |
| Marcel T. | | | | | | | | | | | | | | |
| Kathrin T. | | | | | | | | | | | | | | |
| Ulrike N. | | | | | | | | | | | | | | |
| Manuel V. | | | | | | | | | | | | | | |
| Simon G. | | | | | | | | | | | | | | |
| Annika R. | | | | | | | | | | | | | | |
| Jasmin L. | | | | | | | | | | | | | | |
| Markus L. | | | | | | | | | | | | | | |
| Marvin T. | | | | | | | | | | | | | | |
| Grit R. | | | | | | | | | | | | | | |
| Sven J. | | | | | | | | | | | | | | |
| Judith U. | | | | | | | | | | | | | | |
| Maximilian E. | | | | | | | | | | | | | | |
| Jannis C. | | | | | | | | | | | | | | |
| Pauline L. | | | | | | | | | | | | | | |

Tab. 14: Gesamtübersicht über die Verteilung der verschiedenen Formen der Relevanzzuweisungen

Deutlich wird insgesamt, dass die Proband*innen viele Aspekte anführen, auf die auch in der Geschichts-didaktik hinsichtlich der Bedeutung und Potenziale zeitgeschichtlicher Inhalte im Geschichtsunterricht verwiesen wird und die bereits zu Beginn (Kap. 1.1) thematisiert wurden. So zeigt ein wiederholter Blick in die entsprechende Forschungsliteratur, dass die Lehrpersonen beispielsweise – ebenso wie von Bor-ries – auf das *Interesse* an Zeitgeschichte im Vergleich zu anderen Epochen⁵⁴⁸ verweisen, was elementar für Motivation und Lernerfolg im Geschichtsunterricht sei. Präsent haben sie ebenfalls, dass diese Epo-

⁵⁴⁸ Vgl. Borries 1999, S. 41.

che eng mit der *Lebenswelt* der Schüler*innen verknüpft ist, was historische Lernprozesse erleichtern könne.⁵⁴⁹ Darüber hinaus würden die besonderen *Quellensorten*, die eine Beschäftigung mit diesem Zeitabschnitt mit sich bringt, den Zugang zu den Bereichen der Alltags- und Sozialgeschichte erleichtern, die besonders wichtig für historisches Lernen seien.⁵⁵⁰ Gleichzeitig zeigen die Geschichtslehrpersonen, dass sie – wie von Reeken skizziert – die Möglichkeit sehen, weniger textlastig zu arbeiten, da die Beschäftigung mit Zeitgeschichte die Auseinandersetzung mit vielen anderen Quellenarten (z. B. mit Filmen oder Fotos) möglich mache.⁵⁵¹ Hier nehmen vor allem *Zeitzeug*innen* einen besonderen Stellenwert ein, denn Interviews mit ihnen sind nicht nur zu einer verbreiteten Methode im Bereich der Geschichtskultur geworden, die es kritisch zu reflektieren gelte.⁵⁵² Inwieweit insbesondere dieser Aspekt als Potenzial und/ oder Herausforderung des zeitgeschichtlichen Unterrichts angesehen wird, wird im Folgenden Unterkapitel in den Blick genommen.

2.3 Potenziale und Herausforderungen zeitgeschichtlichen Geschichtsunterrichts

Die Ausführungen der Geschichtslehrer*innen in Bezug auf die möglichen Potenziale und Herausforderungen zeitgeschichtlichen Unterrichts wurden mithilfe des Berliner Modells in Kombination mit einer induktiven Kodierung (s. Kap. 1.4.3) ausgewertet. Die Darstellung der Befunde erfolgt nun ebenfalls anhand des modifizierten Berliner Modells; ergänzt um das Entscheidungsfeld der fachdidaktischen Prinzipien (Abb. 7). In diesem lassen sich Bedingungs- und Entscheidungsfelder unterscheiden, die hier der Gliederung der Darstellung der Ergebnisse dienen.

Folgende Überlegungen spielen bei der Wahl der Art und Weise dieser Darstellung eine Rolle: Es besteht so die Möglichkeit, die entsprechenden Befunde systematisch mit den Ergebnissen zu den *didaktisch-methodischen Überzeugungen zu 1989* (Kap. 4) zu vergleichen. Außerdem können bei den Geschichtslehrpersonen identifizierte Überzeugungen zu den Potenzialen und Herausforderungen dieses Unterrichtsgegenstandes parallel visualisiert werden.

⁵⁴⁹ Vgl. Reeken 2005, S. 282f.

⁵⁵⁰ Ebd.

⁵⁵¹ Vgl. ebd., S. 284f.

⁵⁵² Vgl. Bosshart-Pfluger 2013, S. 135 sowie Henke-Bockschatz 2016, S. 354 und 357.

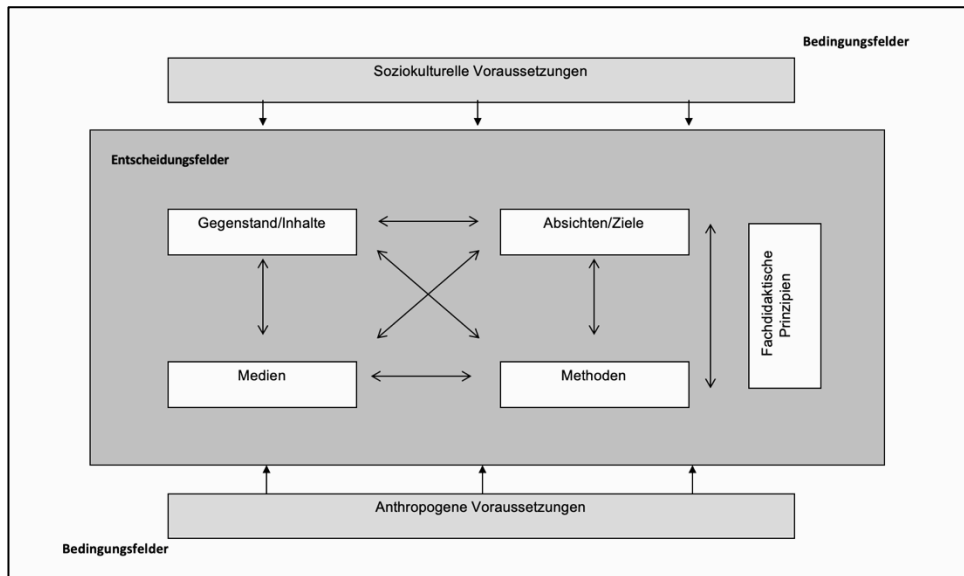


Abb. 7: Modifiziertes Berliner Modell

2.3.1 Potenziale und Herausforderungen im Rahmen der Bedingungsfelder

Der Bereich der Bedingungsfelder unterscheidet noch einmal zwischen *soziokulturellen* und *anthropogenen Voraussetzungen*. Im Kontrast zu den Entscheidungsfeldern geht es hier um Voraussetzungen unabhängig von der jeweiligen Unterrichtsplanung, die von den Lehrpersonen im Zusammenhang mit zeitgeschichtlichem Unterricht angenommen und die als mögliches Potenzial oder Herausforderung eingeordnet werden.

Soziokulturelle Voraussetzungen

Bei den *soziokulturellen Voraussetzungen* sieht Marcel T. Potenzial in den vorliegenden Lehrplänen. Man müsse zwar schauen, wie man Gegenwartsbezüge herstellen könne, allerdings seien die Lehrpläne dafür „teilweise ganz interessant angelegt.“⁵⁵³ Als Herausforderungen führen Ulrike N. und Grit R. dagegen den Faktor Zeit an: Man komme häufig gar nicht dazu, zeitgeschichtliche Themen zu unterrichten, wie Ulrike N. durch Kolleg*innen erfahren hat:

„Ich glaube, das ist schwer zu sagen, weil man vielfach glaube ich gar nicht dazu kommt, Zeitgeschichte zu unterrichten. Das heißt, ich kann das jetzt aus eigener Erfahrung noch nicht sagen, aber ich weiß das von den Kollegen und von, auch von Schülern, was die einem berichten. Dass zum Beispiel in der Neun viele nie zum Mauerfall kommen. Und das ist ja schon, also das ist schon, liegt ja jetzt immer weiter zurück mittlerweile. Das heißt, ich weiß gar nicht, ob Zeitgeschichte so eine Rolle spielt. Das haben die auch im Zusatzkurs mir gesagt, dass sie da nie zu gekommen sind.“⁵⁵⁴

⁵⁵³ Marcel T., Abschn. 46.

⁵⁵⁴ Ulrike N., Abschn. 20.

Ulrike N. rekurriert auf das Problem, dass die Kombination aus „prallvollen Lehrplänen“ und dem chronologischen Aufbau von Lehrplänen häufig dazu führe, dass „die jüngere Zeitgeschichte höchstens noch kursorisch behandelt werden kann“⁵⁵⁵. Dagegen verweist Grit R. darauf, dass mangelnde Zeit zur Folge hat, dass man sich „nur bestimmte Positionen angucken, vielleicht Strukturen, die sich ergeben. Und dann zukunftsdeutend schauen“⁵⁵⁶ kann. Als Beispiel verweist sie auf die Thematisierung des Nahost-Konflikts in einem Zusatzkurs, für den sie nur sechs Doppelstunden Zeit gehabt habe sowie auf 9/11. Sie benennt diese Herausforderung ausdrücklich als ein Problem von zeitgeschichtlichen Inhalten.⁵⁵⁷

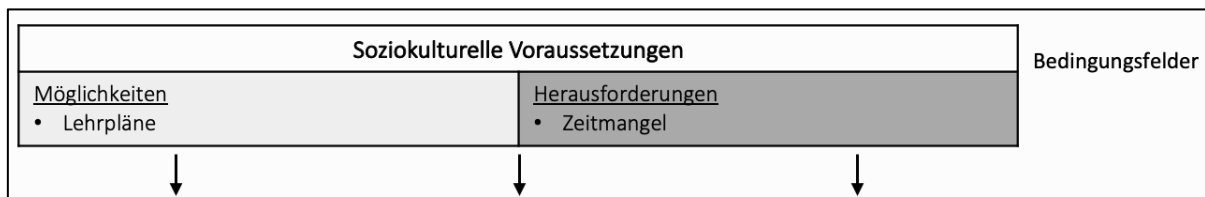


Abb. 8: Möglichkeiten und Herausforderungen im Bereich der soziokulturellen Voraussetzungen

Soziokulturelle Voraussetzungen spielen für die Proband*innengruppe offenbar nur eine untergeordnete Rolle. Dies ist insbesondere in Bezug auf den Aspekt des Zeitmangels unerwartet. Denn es existiert die plausible Annahme, dass „aufgrund des chronologischen Prinzips der Lehrpläne, jüngere historische Geschehenszusammenhänge – vor allem in der Sekundarstufe I – deutlich weniger behandelt würden (s. Kap. 1.1).“⁵⁵⁸ Erklären lässt sich dieser Befund jedoch mit der Phase, in der sich die befragten Lehrpersonen berufsbiografisch befinden: Aufgrund der Dauer ihres beruflichen Daseins haben sie vermutlich entsprechende Erfahrungen noch nicht (so häufig) gemacht, weshalb diesem Aspekt möglicherweise wenig Relevanz zugewiesen wird.

Anthropogene Voraussetzungen

Hinsichtlich der *anthropogenen Voraussetzungen* sehen die Proband*innen als besonderes Potenzial größeres *Interesse* aufgrund des geringen zeitlichen Abstandes und höherer Sinnstiftung sowie damit einhergehend höhere *Motivation* der Schüler*innen, da diese nun auch selbst Bezüge zu ihrer Gegenwart herstellen könnten. Da sich bei diesem Gesichtspunkt deutliche Überschneidungen zu den Begründungen für die Relevanz von Zeitgeschichte zeigen (s. Kap. 2.2), wird an dieser Stelle auf das Zitieren weiterer Interviewpassagen verzichtet.⁵⁵⁹ Auch hier wird aber wieder deutlich, dass dies ein Aspekt ist,

⁵⁵⁵ Reeken 2005, S. 282.

⁵⁵⁶ Grit R., Abschn. 56.

⁵⁵⁷ Vgl. ebd.

⁵⁵⁸ Vgl. Reeken 2005, S. 282.

⁵⁵⁹ Auf das Potenzial von Interesse beziehungsweise Motivation verweisen aber zum Beispiel Christine V. (Abschn. 63), Marvin T. (Abschn. 94) oder Sven J. (Abschn. 69).

der von den Lehrpersonen als gegeben angesehen wird und keiner konkreten Förderung oder Umsetzung im Geschichtsunterricht bedarf. Die Prämisse scheint zu sein: Schüler*innen sind an zeitgeschichtlichen Themen interessiert, unabhängig davon, wie die Ausgestaltung des jeweiligen Unterrichts aussieht.

Für Vor- und Nachteil beziehungsweise Potenzial und Herausforderung zugleich hält Jasmin L. ihre Beobachtung, dass Schüler*innen in Bezug auf zeitgeschichtliche Inhalte *bestehende Urteile* respektive Meinungen mitbrächten, wie im Folgenden deutlich wird:

„Vorteile oder Vorteil und Nachteil ist gleichzeitig, dass die [Schüler*innen, Anm. der Verfasserin] zum einen bestimmte Meinungen mitbringen, weil gerade Zeitgeschichte von zu Hause oder ich hatte auch zum Beispiel habe ich mehrere muslimische Schüler. Und aus der Sicht ist 9/11 natürlich ganz anders gesehen. Und alleine das bringt ein Problem mit sich, dann bringt wirklich ein Problem mit sich, dass die von zu Hause, ich hab einen Schüler, der von zu Hause voll auf Verschwörungstheorien getrimmt wird. Also das dann jemand Verschwörungstheorien mitbringt oder so. Es macht das Ganze schwieriger, weil die mit einer vorgefertigten Meinung kommen, während sie bei der Antike weniger Meinungen haben, weil das zu Hause einfach nicht so der Diskussionsgegenstand ist.“⁵⁶⁰

Einerseits verweist Jasmin L. also darauf, dass Potenzial darin liegt, dass zeitgeschichtliche Inhalte auch zu Hause Thema seien und Schüler*innen dazu „**Meinungen**“ mitbrächten. Über diese lässt sich vermutlich ein besserer Zugang zu den jeweiligen Unterrichtsgegenständen finden und an vorhandenes Wissen und entsprechende Vorstellungen der Schüler*innen anknüpfen. Andererseits verweist sie auch auf Herausforderungen, die mit Inhalten einhergehen, die relativ aktuell und brisant sind. Als Beispiel führt sie einen ihr bekannten Schüler an, der hinsichtlich 9/11 Verschwörungstheorien in ihren Geschichtsunterricht einbringt. Während die Lehrerin folglich das Mitbringen vorhandener Ansichten als Vor- und Nachteil deklariert, lässt sich dies bei genauerer Betrachtung präziser benennen: Sie sieht Potenzial in *bestehenden Meinungen oder Vorurteilen*, die die Schüler*innen in ihren Geschichtsunterricht mitbringen und an die sie anknüpfen kann. Herausfordernd seien dagegen „**Verschwörungstheorien**“, die eben nicht einfach nur eine Meinung oder vielleicht auch ein Vorurteil darstellen.⁵⁶¹

Eine abgeschwächte Form dieses Aspekts beschreibt Jannis C. als Herausforderung: Schüler*innen beziehungsweise Familienmitglieder könnten von entsprechenden Themen *betroffen* sein:

„Also ja, natürlich gibt es dort Schwierigkeiten, gerade, wenn die Betroffenheit noch so da ist, dass je nachdem über welches Thema es da geht, vielleicht Eltern von Schülern sogar relativ direkt involviert waren. Auch was zum Beispiel am Thema 9/11 ja immer wieder aufkam, sind ja die

⁵⁶⁰ Jasmin L., Abschn. 52.

⁵⁶¹ Zur Frage, was Verschwörungstheorien sind und welcher Vorteil dieser Begriff zu viel diskutierten Alternativen hat, vgl.: Michael Butter: Verschwörungstheorien. Nennt sie beim Namen! In: Zeit Online v. 28.12.2020 (<https://www.zeit.de/gesellschaft/2020-12/verschwörungstheorien-corona-krise-wort-des-jahres-2020/komplettansicht>, aufgerufen 06.08.2021).

Ressentiments gegenüber dem Islam. Da können natürlich gerade in multireligiösen Klassen da Probleme auftreten [...].“⁵⁶²

Das von ihm angeführte Beispiel 9/11 in „multireligiösen Klassen“ könnte aus seiner Sicht aufgrund der Betroffenheit und Religionszugehörigkeiten von Schüler*innen im Geschichtsunterricht zu Problemen führen, wenn diese oder Familienangehörige direkt involviert (gewesen) seien.

Eine Sonderstellung nehmen die Überlegungen Kerstin L.s ein. Sie verweist auf eine Herausforderung, die ihrer Meinung nach die Behandlung zeitgeschichtlicher Inhalte mit sich bringe: Diese seien für Schüler*innen, „die vielleicht nicht eine Tageszeitung lesen und auch wirklich kein Interesse daran haben, schwieriger“. Deshalb sei es für Lehrpersonen „vielleicht schwieriger, da ein Interesse zu wecken“⁵⁶³. Als einzige Lehrperson erhebt sie den Einwand, dass Schüler*innen nicht automatisch, weil Zeitgeschichte zum Beispiel näher an der eigenen Gegenwart ist, für Lernende interessant ist, sondern dass es auch Schüler*innen geben könnte, die sich nicht für gegenwärtige Entwicklungen interessieren.

Herausfordernde anthropogene Voraussetzungen, die die Geschichtslehrpersonen auf sich selbst bezogen wahrnehmen, sind dagegen die *eigene Erinnerung* und die *persönliche Betroffenheit* sowie das eigene *deklarative Wissen*. So beschreibt Jasmin L. die Herausforderungen, die die *eigene Erinnerung* mit sich bringt, wobei sie eine Schwierigkeit am Beispiel einer persönlichen Erfahrung erläutert:

„Ja, ich habe ein anderes Problem mit der Zeitgeschichte, damit, dass ich selbst von mir nun weiß oder ich habe auch viel in Deutsch mit Psychologie gemacht im Studium. Und dass da häufig die Dinge auch verfälscht dargestellt werden. Also das haben wir in der Psychologie eben gemacht, auch an dem Beispiel 9/11. Wir haben nämlich genau dann das gemacht. Was hast du an diesem Tag gemacht? Und dann, dass man sich so Dinge natürlich zwar super merken kann, aber dass man das hinterher natürlich noch so ausschmücken, dass das hinterher, dass dann nur noch die Hälfte stimmt. Das ist die Schwierigkeit dabei.“⁵⁶⁴

Sie verweist in dieser Interviewpassage auf die Schwierigkeit hinsichtlich der Triftigkeit eigener Erinnerungen („dass ich selbst von mir nun weiß“), was aus ihrer Sicht eine Herausforderung darstellt. Dies ist eine grundsätzliche Schwierigkeit im Umgang mit Quellen beziehungsweise Erinnerungen, welche nicht nur für die Epoche Zeitgeschichte und die eigenen Erinnerungen gilt.⁵⁶⁵ Die Probandin nimmt diese Schwierigkeit aber als Besonderheit der Epoche wahr, insbesondere, wenn persönliche Erinnerungen eine Rolle spielen: „Und dann, dass man sich so Dinge natürlich zwar super merken kann, aber dass

⁵⁶² Jannis C., Abschn. 70.

⁵⁶³ Kerstin L., Abschn. 60.

⁵⁶⁴ Jasmin L., Abschn. 54.

⁵⁶⁵ Vgl. dazu zum Beispiel die vier historischen Fälle, anhand derer Johannes Fried die Unzuverlässigkeit von Erinnerungen herausarbeitet (vgl. Johannes Fried: *Der Schleier der Erinnerung. Grundzüge einer historischen Memorie*. 1., durchgesehene und erweiterte Aufl. in der Beck'schen Reihe. München 2012, S. 22–56).

man das hinterher natürlich noch so ausschmücken, dass das hinterher, dass dann nur noch die Hälfte stimmt.“⁵⁶⁶ Sie ergänzt diesen Aspekt noch:

„Ich finde es schwierig, weil ich mich selbst noch daran erinnern kann und die Schüler nicht. Da stößt man dann an so gewisse Grenzen, weil ich natürlich viel einfach auch, dadurch dass man das noch so vor Augen hat, kommt da immer wieder ‚Häh, das muss doch eigentlich klar sein‘, aber für Schüler ist das nicht klar. Da sind so größere Probleme dann schon mal, wo man nochmal nachhaken muss.“⁵⁶⁷

Mit der eigenen Erinnerung geht aus Sicht der Geschichtslehrerin also eine weitere Herausforderung einher: So seien zeitgeschichtliche Inhalte schwieriger, „weil ich mich selbst noch daran erinnern kann und die Schüler nicht.“ Dies führe dazu, dass für sie vieles schon klar sei, „aber für Schüler ist das nicht klar. Da sind so größere Probleme dann schon mal, wo man nochmal nachhaken“ müsse. Diesen Aspekt schreibt sie explizit der Zeitgeschichte zu, obwohl dies eigentlich für jeden Inhalt im Geschichtsunterricht gelten müsste. Jasmin L. nimmt sich also in Bezug auf zeitgeschichtliche Themen offenbar stärker als Expert*in wahr, als für andere Inhalte.

Kathrin T. dagegen äußert am Beispiel von 9/11 Bedenken bezüglich der Doppelrolle, in der sie sich als Betrachterin und Beteiligte der Epoche Zeitgeschichte befindet:⁵⁶⁸

„Was ich schwierig finde an 9/11 ist, seine eigenen Erfahrungen, also sich selbst so ein bisschen davon frei zu machen, weil es automatisch immer persönlich ist und man davon betroffen ist von dem Thema. Weil, glaube ich, jeder, der schon bewusst denken konnte, noch haargenau weiß, was an dem Tag gemacht hat und auch, wie er die Tage unmittelbar danach empfunden hat.“⁵⁶⁹

Sie thematisiert hier die Schwierigkeit, sich aus der Rolle einer *Betroffenen* lösen zu müssen und Distanz zum Unterrichtsgegenstand herzustellen. Sie erklärt im Zuge dieser Ausführungen jedoch auch, wie sie damit umgeht, indem sie ihre eigene Involviertheit den Schüler*innen transparent macht:

„Das sag ich den Schülern aber auch klar, dass das dann meine persönlichen Eindrücke sind, und dass das für die mit einer Distanz von fast 15 Jahren was völlig anderes ist. Und für die, die den Tag halt nicht bewusst erlebt haben.“⁵⁷⁰

Ulrike N. bezieht die Herausforderung der persönlichen Involviertheit zwar nicht direkt auf sich – was damit zusammenhängen könnte, dass sie nach eigener Aussage bisher nur wenige zeitgeschichtliche Themen unterrichtet hat –, merkt aber an, dass sie sich gut vorstellen könne, dass es schwierig sei, zeitgeschichtliche Themen zu unterrichten:

„Also ich kann nachvollziehen, dass er [die Lehrperson, die im Impuls zu hören ist, Anm. der Verfasserin] sagt, das ist schwierig, das zu unterrichten, wenn das noch nicht ganz abgeschlossen ist. Das finde ich, merkt man auch oft bei Historikern, die Dinge selber miterlebt haben und dann darüber

⁵⁶⁶ Jasmin L., Abschn. 54.

⁵⁶⁷ Ebd., Abschn. 56.

⁵⁶⁸ Vgl. Körber 2008, S. 53f.

⁵⁶⁹ Kathrin T., Abschn. 80.

⁵⁷⁰ Ebd.

schreiben. Da ist normalerweise auch die Kritik dann größer. Wie beispielsweise bei Wehler, in seinem letzten Band von der Gesellschaftsgeschichte. Der wurde dann so ein bisschen zerrissen, weil er selber, weil ihm nachgesagt wurde, er hätte selber zu viel der besprochenen Ereignisse miterlebt. [...]"⁵⁷¹

Sie überträgt hier ein Beispiel aus der Fachwissenschaft, welches sie für anwendbar auf den Geschichtsunterricht hält und was ebenfalls die Doppelrolle von Beteiligten und Betrachter*innen der Zeitgeschichte thematisiert.

Schließlich führen zwei Geschichtslehrpersonen eine weitere Herausforderung an, die in den Bereich der anthropogenen Voraussetzungen einzuordnen ist: das – fehlende – *deklarative Wissen*. Während Marvin T. zeitgeschichtliche Inhalte für schwieriger zu unterrichten erachtet, weil sie politisch brisant seien und „man auch oft gar nicht genug informiert ist“⁵⁷², verweist Grit R. auf das „unglaublich weite[s] Feld“⁵⁷³ der Zeitgeschichte, in das sie sich einarbeiten müsse.⁵⁷⁴

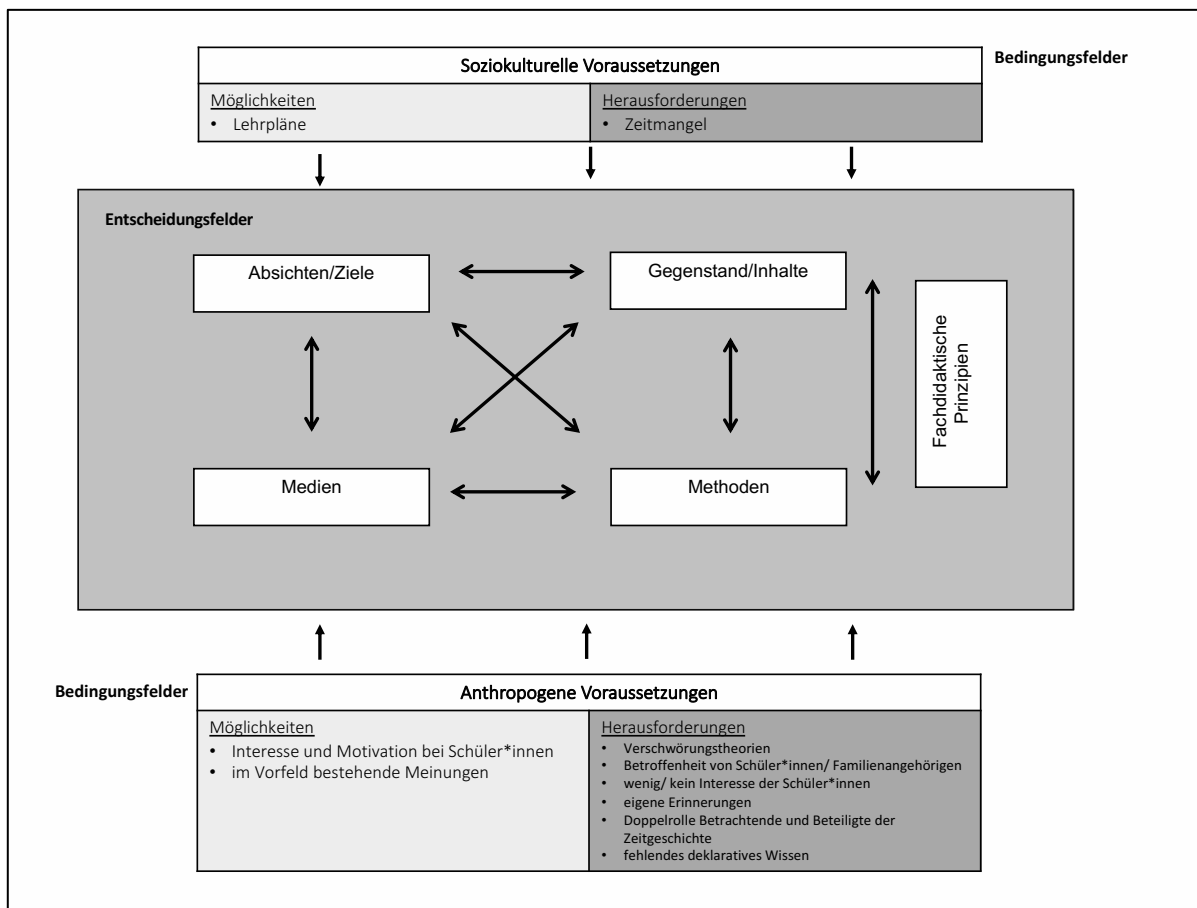


Abb. 9: Möglichkeiten und Herausforderungen im Bereich der soziokulturellen und anthropogenen Voraussetzungen

⁵⁷¹ Ulrike N., Abschn. 32.

⁵⁷² Marvin T., Abschn. 90.

⁵⁷³ Grit R., Abschn. 56.

⁵⁷⁴ Ebd.

Im Bereich der anthropogenen Voraussetzungen wird deutlich, dass Potenziale insbesondere mit Blick auf die Motivation und das Interesse bei Schüler*innen gesehen werden. Ein Aspekt, der bereits bei den Relevanzzuweisungen eine große Rolle spielte (s. Kap. 2.2.1). Gleichzeitig existiert ein relativ weites Feld an wahrgenommenen Herausforderungen. Zum Teil werden dabei Überzeugungen deutlich, die Parallelen zum Forschungsdiskurs aufweisen (z.B. die Doppelrolle als Betrachtende und Beteiligte der Zeitgeschichte). Allerdings zeigt sich auch, welche Bedeutung eigene Erfahrungen haben können, beispielsweise, wenn eine Probandin darauf verweist, dass Verschwörungstheorien herausfordernd sein können.

2.3.2 Potenziale und Herausforderungen im Rahmen der Entscheidungsfelder

Die Entscheidungsfelder lassen sich in *Absichten/ Ziele*, *Gegenstand/ Inhalte*, *Medien* sowie *Methoden* unterscheiden. Um der besonderen Rolle der fachdidaktischen Prinzipien für den Geschichtsunterricht gerecht zu werden, ist das Berliner Modell um dieses Entscheidungsfeld ergänzt worden.

Absichten/ Ziele

Bei einigen Lehrpersonen ist zu beobachten, dass sie das Potenzial sehen, mit zeitgeschichtlichen Inhalten bestimmte Ziele ihres Geschichtsunterrichtes besonders gut erreichen zu können. Manuel V. sieht in der Thematisierung von Zeitgeschichte das Potenzial, *kritisches Denken* fördern beziehungsweise eine kritische Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Ereignissen vermitteln zu können. Er sieht es als eine zu vermittelnde Kompetenz im Geschichtsunterricht an, Schüler*innen dazu zu befähigen, sich kritisch mit historischen Ereignissen auseinanderzusetzen, um so – analog dazu – auch in der Lage zu sein, diese kritische Haltung auf gegenwärtige Geschehnisse zu übertragen:

„Ja, also ein großer Vorteil ist halt, dass man Schülern an solchen Beispielen gut beibringen kann, was für mich halt auch eine der Kernkompetenzen des Geschichtsunterrichts ist. Also eine der Kompetenzen, die durch den Geschichtsunterricht angeleitet werden, sich eben mit dem aktuellen Zeitgeschehen so auseinanderzusetzen, wie man es halt, sich mit dem historischen Geschehen auseinandersetzt. Das heißt, dass die Schüler, wenn sie zum Beispiel 9/11 im Geschichtsunterricht behandeln, lernen, wie man aktuell mit irgendwelchen Ereignissen umgeht. Das heißt, wenn am nächsten Tag in der Zeitung steht, was weiß ich, Putin fällt in Polen ein, ja, dass sie auch da dann bei, wenn dann, was weiß ich, Angela Merkel danach eine Rede hält, vielleicht aus ihren Erfahrungen der Analyse einer Rede, die George W. Bush gehalten hat, diese dann etwas kritischer sehen, als wenn sie es sonst tun würden.“⁵⁷⁵

Mit dieser Überlegung hinsichtlich des möglichen Potenzials von Zeitgeschichte verbindet eben jener Geschichtslehrer zudem die Überlegung, die stark mit der von ihm als Ziel formulierten kritischen Haltung zusammenhängt: Schüler*innen soll bewusst werden, „inwiefern Medien auch immer subjektiv

⁵⁷⁵ Manuel V., Abschn. 56.

sind“⁵⁷⁶. Ihm ist demnach das Erkennen von *Perspektivität* als ein weiteres Ziel von Geschichtsunterricht wichtig, welches er mit der Auseinandersetzung mit Zeitgeschichte als besonders gut zu erreichen glaubt. Im Sinne Voits, der auf die Möglichkeit einer *offeneren Urteilsbildung* bei zeitgeschichtlichen Inhalten verweist,⁵⁷⁷ lässt sich zudem die folgende Ausführung interpretieren: „[...], dass das noch alles sehr frisch ist, aber das bietet ja dann gerade die Chance daran multiperspektiv, kontrovers zu diskutieren.“⁵⁷⁸ Manuel V. erkennt auch dieses Potenzial zeitgeschichtlicher Inhalte.

Des Weiteren biete Zeitgeschichte – folgt man Miriam A. – die Möglichkeit der *Entwicklung des Geschichtsbewusstseins* der Schüler*innen:

„Ja gut, also die Vorteile, einen Teil habe ich ja gerade eben schon aufgezählt, dass es natürlich für die Entwicklung und dann eben auch wieder für mein Geschichtsbewusstsein, was ich vorhin ja schon angesprochen habe, wichtig ist, ja [...].“⁵⁷⁹

Die Lehrerin hat im Vorfeld dieser Interviewpassage auch erklärt, was für sie Geschichtsbewusstsein ist:

„Die Erkenntnis, dass Geschichte Re- und Dekonstruktion ist und man sich, ja, Missbrauch bewusst machen muss und das Ganze eben für sich auf die Gegenwart beziehen kann und auch Schlüsse für die Zukunft daraus ziehen kann.“⁵⁸⁰

Sie verdeutlicht hier, dass Geschichtsbewusstsein für sie zum einen die Erkenntnis des Konstruktcharakters von Geschichte („Re- und Dekonstruktion“) darstellt. Zum anderen aber auch das Bewusstsein von möglichen Instrumentalisierungen sowie die Einsicht, dass man „das Ganze eben für sich auf die Gegenwart beziehen kann und auch Schlüsse für die Zukunft daraus ziehen kann.“ Hier sind deutlich Parallelen zur Geschichtsbewusstseinsdefinition von Karl-Ernst Jeismann erkennbar.⁵⁸¹ Naheliegender erscheint an dieser Stelle, dass Miriam A. das Potenzial zeitgeschichtlicher Unterrichtsinhalte insbesondere darin sieht, dass Schüler*innen entsprechende historische Geschehenszusammenhänge leichter auf ihre Gegenwart beziehen können, als dies möglicherweise für andere Epochen der Fall ist. Ebenso sieht Pauline L. Potenzial zeitgeschichtlichen Unterrichts darin, das Geschichtsbewusstsein von Schüler*innen auszubilden:

„Ich glaube, vielleicht ist das sogar das Mittel zum Schulen eines Geschichtsbewusstseins. [...] Sie [Zeitgeschichte, Anm. der Verfasserin] prägt, also dieses, also eigentlich bietet es die Chance, das Geschichtsverständnis der Schüler zu verändern oder Geschichtsbewusstsein eigentlich zu schulen,

⁵⁷⁶ Ebd.

⁵⁷⁷ Vgl. Voit 2004, S. 30.

⁵⁷⁸ Manuel V., Abschn. 54.

⁵⁷⁹ Miriam A., Abschn. 64.

⁵⁸⁰ Ebd., Abschn. 28.

⁵⁸¹ Dieser definiert Geschichtsbewusstsein wie folgt: Geschichtsbewusstsein umgreife „den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive.“ (Karl-Ernst Jeismann: Geschichtsbewusstsein – Theorie. In: Klaus Bergmann u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarbeitete Aufl. Seelze-Velber 1997, S. 42).

so wie wir das didaktisch definiert bei den Schülern wollen. Also eigentlich bietet Zeitgeschichte genau das.“⁵⁸²

Auffallend ist, dass sie betont, dass Zeitgeschichte „das Mittel“ sei, um Geschichtsbewusstsein zu schulen. Zeitgeschichtliche Inhalte werden von ihr also als Instrument zum Erreichen dieses Ziels verstanden. Herausforderungen sehen die Proband*innen in Bezug auf die *Absichten/ Ziele* keine.

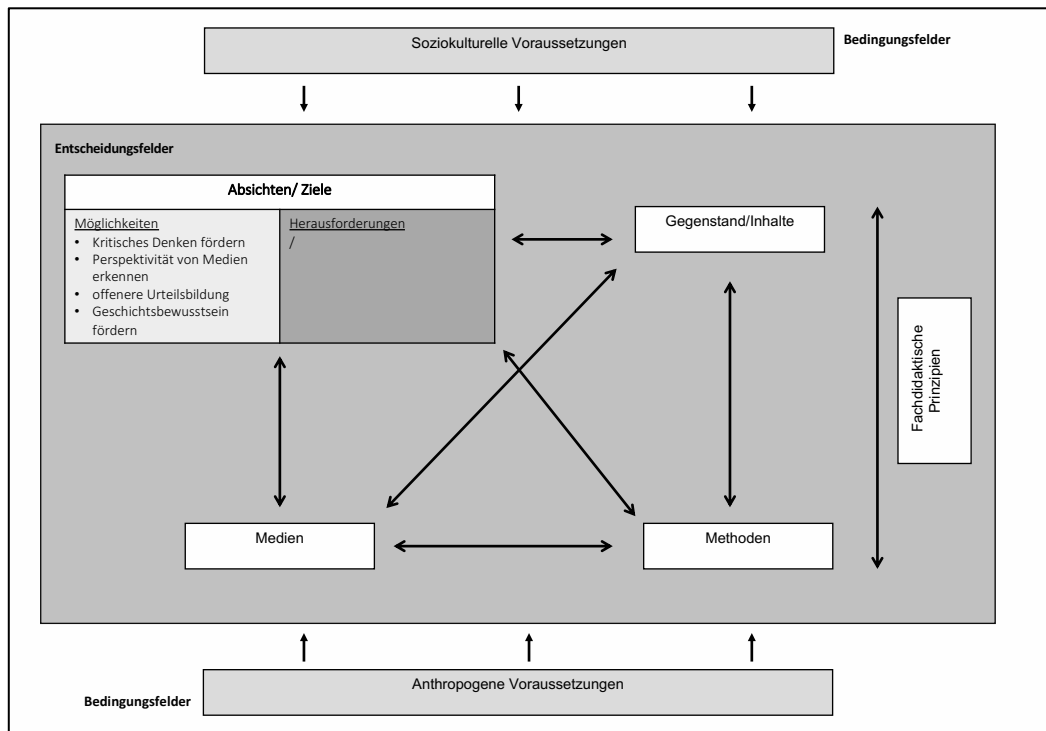


Abb. 10: Möglichkeiten und Herausforderungen im Entscheidungsfeld „Ziele“

Für dieses Entscheidungsfeld sind zwei Gesichtspunkte zu beobachten: 1) Es lassen sich in den Ausführungen der Proband*innen hinsichtlich der Zielsetzungen vor allem Potenziale der Zeitgeschichte für den Geschichtsunterricht identifizieren. 2) Die Geschichtslehrpersonen betrachten die Epoche der Zeitgeschichte vor allem als Werkzeug, um die von ihnen als relevant wahrgenommenen Ziele des Geschichtsunterrichts zu erreichen.

Gegenstand/ Inhalte

Annika R. sieht in Bezug auf den Gegenstand selbst das Potenzial, dass dieser ein *Lerngegenstand im Wandel der Forschung* sei. So seien zeitgeschichtliche Themen

„[...] natürlich noch viel stärker einem Wandel sage ich mal, in den Darstellungen unterworfen. Wenn man sich jetzt im Vergleich mit der Antike beschäftigt, da ist sehr viel erforscht und es steht alles fest und Zeitgeschichte, ja da könnte man sozusagen, da werden immer noch laufend Publikationen veröffentlicht.“⁵⁸³

⁵⁸² Pauline L., Abschn. 65.

⁵⁸³ Annika R., Abschn. 56.

Sie sieht das Potenzial dementsprechend im Wandel, dem die Forschungsgegenstände der Zeitgeschichte noch unterworfen seien, da „immer noch laufend Publikationen veröffentlicht“ würden. Den Schüler*innen müsste dafür allerdings deutlich gemacht werden, „dass eben Geschichte auch daraus besteht, dass verschiedene Menschen ihre Meinungen, ihre Werturteile dazu abgeben.“⁵⁸⁴ Dass die Lernenden mit der kontroversen Auseinandersetzung mit historischen Inhalten vertraut sind, scheint also die Voraussetzung zu sein, damit das Potenzial von ihnen genutzt werden könne.

Gleichzeitig problematisiert Annika R. diesen *Wandel in der Forschung*, weil dieser dazu führen könne, dass Schüler*innen „sozusagen mit einem falschen verankerten Wissen aus der Schule entlassen“⁵⁸⁵ werden. Die Geschichtslehrerin zeigt hier eine Vorstellung von Geschichte, nach der Schüler*innen mit einem festen Wissenskanon ihr Schulleben abschließen. In diesem Verständnis sind für sie zeitgeschichtliche Inhalte deshalb problematisch, weil es keinen festen Forschungskanon gebe.⁵⁸⁶ Neben Annika R. gibt es weitere Geschichtslehrer*innen, die Herausforderungen im Bereich *der Forschungslage sehen*. In Bezug auf diese führen die Geschichtslehrer*innen drei verschiedene Aspekte an, die sie für herausfordernd erachten: So wird der Forschungsstand zum einen als *unvollständig* betrachtet und unterliege zum anderen einem *ständigen Wandel*. Im weitesten Sinne lässt sich unter der Kategorie *Forschungsstand* darüber hinaus auch der Hinweis auf die Existenz von *Verschwörungstheorien* verstehen. So sagt eine Probandin, dass Zeitgeschichte „natürlich“ schwierig zu unterrichten sei, „gerade wenn man jetzt, also wenn es dann noch die ganzen Verschwörungstheorien um 9/11 gibt und so weiter.“⁵⁸⁷

Hinsichtlich der *Unvollständigkeit der Forschung* argumentiert Sven J., dass er glaube, dass es „auch nicht einfach ist, das aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, weil man teilweise vielleicht gar nicht den Zugang hat oder manche Zusammenhänge noch gar nicht kennt.“⁵⁸⁸ Dem Prinzip der Multiperspektivität lasse sich aus der Sicht des Lehrers also aufgrund der noch nicht zugänglichen Quellenlage (s. dazu das Entscheidungsfeld *Medien*) beziehungsweise des noch nicht ausreichend erforschten historischen Phänomens nicht nachkommen. Zusammenhänge seien noch nicht bekannt, weil eine entsprechende Erforschung noch ausstünde. Maximilian E. führt diesen Aspekt zwar ebenfalls an, legt aber einen anderen Schwerpunkt:

„Ja, es ist natürlich, ja von der historischen Methode her ein bisschen schwierig, bei manchen Themen sich ein vernünftiges Urteil zu bilden, eben weil wir noch nicht alle Quellen haben, weil wir wirklich dieses Gebot der Multiperspektivität damit nicht erfüllen können.“⁵⁸⁹

⁵⁸⁴ Ebd.

⁵⁸⁵ Ebd., Abschn. 60.

⁵⁸⁶ Hier zeigt sich ein positivistisches Verständnis von Geschichte.

⁵⁸⁷ Christine V., Abschn. 59.

⁵⁸⁸ Sven J., Abschn. 69.

⁵⁸⁹ Maximilian E., Abschn. 60.

Auch er moniert an dieser Stelle die Quellenlage, ihm geht es darüber hinaus aber weniger darum, dass etwaige „Zusammenhänge“ noch nicht bekannt respektive erforscht sind, sondern darum, dass aufgrund der nicht möglichen Multiperspektivität im Geschichtsunterricht keine „vernünftige“ – empirisch triftige – Urteilsbildung möglich sei. Zudem wird bei Maximilian E. die Vorstellung deutlich, es gebe in allen anderen Epochen eine Form der Vollständigkeit hinsichtlich der Quellenlage: „eben weil wir noch nicht alle Quellen haben“.

Eng mit der Herausforderung der wahrgenommenen *Unvollständigkeit* der Forschungslage hängt der Aspekt des Deutungswandels im Bereich der Forschung zusammen, denn „aus der stetigen Erinnerungsarbeit der Gesellschaft resultiert Dynamik“⁵⁹⁰. Markus L. verweist darauf, dass in vielen Bereichen die Aktenfreigabe erst viel später erfolge:

„[...] Auf der anderen Seite gebe ich dieser Aussage [der Lehrperson, die im Impuls zu hören ist, Anm. der Verfasserin] insofern recht, dass frische Ereignisse, dass man teilweise noch nicht so in der Lage ist, die so zu überblicken, dass einfach verschiedene Aspekte für das Werturteil und/oder Sachurteil einfach noch unbekannt sind. Dass sind einfach auch Dinge, wenn wir darüber nachdenken, dass die Aktenfreigabe in vielen verschiedenen Bereichen erst viel später erfolgt. Das heißt wir können ein ja derzeitiges Bild entwickeln mit der Aussage aber, dass sich dieses wahrscheinlich noch (anderen) anpassen wird, was in der Geschichtsforschung immer der Fall ist. Insofern.“⁵⁹¹

Als herausfordernd betrachtet Markus L. also, dass „wahrscheinlich die Deutung sich im Laufe weiterer Jahre einfach noch mal ändern wird.“ Es kommt ihm zufolge also immer zu neuen Erkenntnissen im Zuge der weiteren Erforschung dieser Epoche. Dies betrachtet er jedoch auch als einen normalen historischen Prozess: „was in der Geschichtsforschung immer der Fall ist.“⁵⁹²

Des Weiteren führt Grit R. auf die Frage nach möglichen Herausforderungen als ein Problem die *Größe* dieses Inhaltsfeldes an:

„Natürlich, das ist ein unglaublich weites Feld. Ich habe das jetzt gerade nur als Beispiel erlebt. Wir haben in dem Zusatzkurs in Geschichte jetzt den Nahost-Konflikt behandelt. Wir hatten irgendwie nur, keine Ahnung, sechs Doppelstunden. Das ist fast nichts für diesen Konflikt, der schon ewig währt. Und natürlich kann man da nur bestimmte Sachen rauspicken und das ist bei 9/11 genau das gleiche.“⁵⁹³

Die Weite des Feldes, welches sie an den Beispielen Nahost-Konflikt und 9/11 in ihrem Zusatzkurs erläutert, bezieht sich auf die unterrichtliche Umsetzung, die bei zeitgeschichtlichen Themen von ihr als Herausforderung wahrgenommen wird.

⁵⁹⁰ Bernd Schönemann: *Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft*. In: Hilke Günther-Arndt/Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 6., überarbeitete Aufl. Berlin 2014, S. 12.

⁵⁹¹ Markus L., Abschn. 52.

⁵⁹² Vgl. dazu ebd., Abschn. 54.

⁵⁹³ Grit R., Abschn. 56.

Schließlich lässt sich eine letzte Herausforderung, die von dieser Proband*innengruppe als solche wahrgenommen wird, identifizieren: Ulrike N., Marvin T. sowie Maximilian E. halten es für problematisch, dass Zeitgeschichte *laufende politische Prozesse* beziehungsweise noch *lebende Personen* betrifft. So erachtet die Geschichtslehrerin eine historische Auseinandersetzung vor dem Hintergrund aktueller politischer Entwicklungen für schwierig:

„Und dass die Auswirkungen einfach noch so unmittelbar sind, also wenn man jetzt irgendwie die Konflikte, Konfliktherde der Welt sich anschaut und dann immer, im Bereich Terrorismus immer wieder auf 9/11 kommt, dass sich das einfach so stark auswirkt auf die politische Situation heutzutage, dass das dann schwierig ist, vielleicht das vor einem historischen Hintergrund zu hinterfragen. Dass das dann immer gleich eher politisch wird.“⁵⁹⁴

Während Ulrike N. eher die Frage des Zugriffs thematisiert („dass das schwierig ist, vielleicht das vor einem historischen Hintergrund zu hinterfragen“), legt Marvin T. in seinen Ausführungen den Schwerpunkt auf eine mögliche politische Brisanz:

„[...] das ist ja der Vorteil, wenn man sich mit dem 12. Jahrhundert beschäftigt. Da ist jetzt wenig Brisanz. Das heißt auch ja Stellungnahmen zu aktueller Politik und da muss man sich auch, glaube ich problematisch, muss man sich jetzt auch ganz gut auskennen.“⁵⁹⁵

Der Geschichtslehrer sieht demzufolge die mögliche politische Brisanz zeitgeschichtlicher Themen als Herausforderung, die er bei Themen anderer Epochen und Zeiten nicht sieht.

Schließlich verweist Maximilian E. auf einen Aspekt, der mit diesen Überlegungen zu noch aktuellen Entwicklungen ein Stück weit zusammenhängt, aber eher als eine moralische Überlegung einzuordnen ist. So sieht er eine Schwierigkeit darin, über Personen zu urteilen, die „eben noch leben. Teilweise vielleicht auch noch in irgendeiner Hinsicht ja vielleicht politisch oder kulturell oder gesellschaftlich aktiv sind“⁵⁹⁶. Dann sei es zu früh, bereits jetzt ein Urteil zu fällen.⁵⁹⁷

⁵⁹⁴ Ulrike N., Abschn. 40.

⁵⁹⁵ Marvin T., Abschn. 88.

⁵⁹⁶ Maximilian E., Abschn. 60.

⁵⁹⁷ Vgl. ebd.

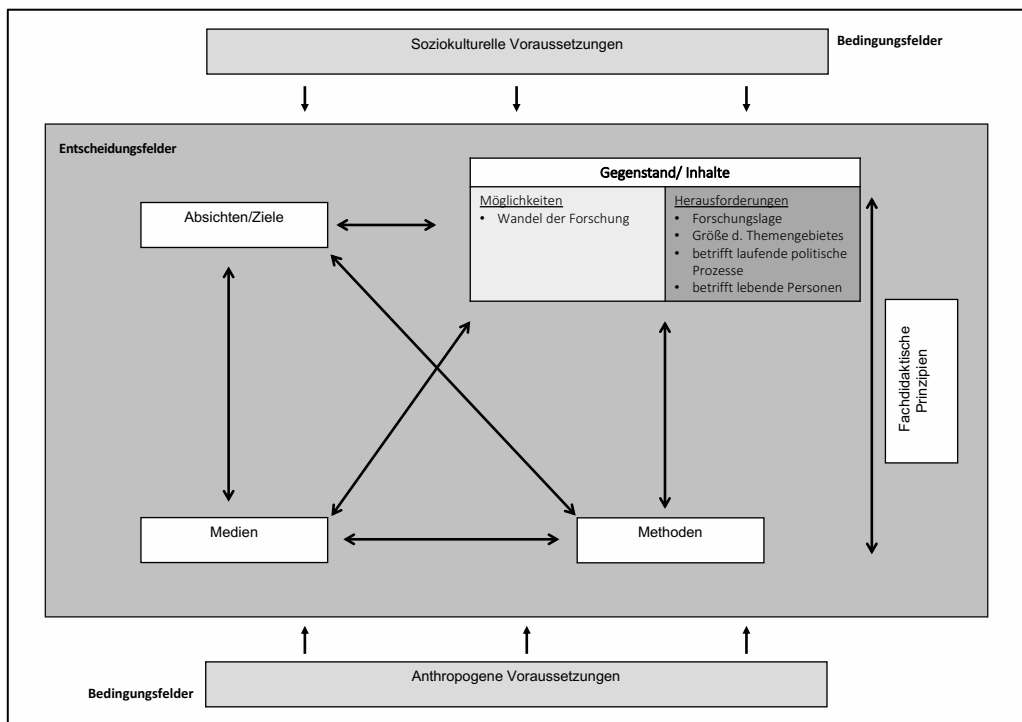


Abb. 11: Möglichkeiten und Herausforderungen im Entscheidungsfeld „Inhalte“

Hinsichtlich dieses Entscheidungsfeldes bringen die Geschichtslehrer*innen insgesamt zum Ausdruck, dass Zeitgeschichte für sie vor allem einige Herausforderungen mit sich bringt. Neben der vermeintlich *unvollständigen* Forschungslage weisen sie zudem darauf hin, dass die Epoche für sie ein sehr großes Themengebiet darstellt, es problematisch erscheint, dass laufende Prozesse oder auch lebende *Personen betroffen* sein können. Lediglich Annika R. sieht im *Wandel der Forschung* Potenzial für den Geschichtsunterricht.

Medien

Ein besonderes Potenzial erkennen einige der befragten Geschichtslehrer*innen im Bereich des Entscheidungsfeldes *Medien*. Es wird vor allem auf die besondere *Quellenlage* verwiesen. So bietet die Epoche Zeitgeschichte die Möglichkeit einer besonderen Materialverfügbarkeit und es gebe eine große Quellenvielfalt. Schließlich verweisen die Proband*innen noch darauf, dass es für zeitgeschichtliche Inhalte anderes Material gebe, als für andere Epochen. Dem Entscheidungsfeld *Medien* ist zudem ein Potenzial zuzuweisen, das lediglich von Grit R. angeführt wird: Die Möglichkeit, *Zeitzeug*innen* in den Geschichtsunterricht einzubinden.

Franziska W. sieht das Potenzial vor allem im Hinblick auf die eigene Quellen- oder Materialrecherche für die Unterrichtsplanung: „Vorteile, habe ich erwähnt, die Materialverfügbarkeit ist eine andere.“⁵⁹⁸ Sie bezieht sich hier auf einen von ihr genannten Unterschied hinsichtlich der Planung

⁵⁹⁸ Franziska W., Abschn. 62.

zeitgeschichtlichen Unterrichts im Vergleich zu anderen Epochen: Diese sei insofern anders, als dass **„der Materialzugang ein bisschen anders ist. Also einfach, weil viele Sachen dann über das Internet gut verfügbar sind digitalisiert und so.“**⁵⁹⁹

Kathrin T. sieht das Potenzial von zeitgeschichtlichen Quellen dagegen in der *Andersartigkeit* der Quellen im Gegensatz zu anderen Epochen:

„Es ist, es gibt Fotos, das sind greifbare Menschen auf einmal. Es gibt Filmdokumente, wo sich die Menschen bewegen. Das ist ja schon alleine was anderes, als wenn man sich mit einer Zeit befasst, die nur aus Steinen oder Teppichbildern, Wandbildern überliefert ist.“⁶⁰⁰

Die Geschichtslehrerin verweist explizit auf Fotografien und Filmdokumente, die Menschen zeigen und setzt diese in Kontrast zu Sachquellen beziehungsweise Bildern von diesen. Das Potenzial sieht sie dementsprechend nicht in der einfachen Abwechslung, sondern darin, menschliches Handeln sichtbar zu machen. Darüber hinaus seien Fotografien und bewegte Bilder Medien, die bei Schüler*innen anschlussfähig sind, weil sie diese auch aus ihrem eigenen Leben kennen.

Sie ergänzt zudem, dass es gleichzeitig ein „Vor- und Nachteil“ sei, **„dass die Quellenvielfalt so enorm ist.“**⁶⁰¹ Sie hebt hinsichtlich dieser *Quellenvielfalt* vor allem die Möglichkeit einer abwechslungsreichen Gestaltung hervor:

„Auf der anderen Seite ist es schön, dass man überhaupt so viel zur Verfügung hat und nicht auf die ewigen fünf Textquellen, die immer wieder und immer wieder zu dem Thema gemacht werden. Es ist Abwechslung. Man kann es abwechslungsreicher gestalten.“⁶⁰²

Auf eine weitere Besonderheit beziehungsweise Möglichkeit im Rahmen der Quellenvielfalt weisen Ulrike N., Markus L. und Jannis C. hin: Nämlich die Gelegenheit, Schüler*innen selbst Quellen in den Geschichtsunterricht mitbringen zu lassen. Dies sei eng mit der Möglichkeit verknüpft, Lebensweltbezüge herzustellen, wie die Argumentation von Ulrike N. verdeutlicht. Die Lehrerin erläutert, dass man beispielsweise beim Thema **„Mauerfall“** ganz anders arbeiten könne, da häufig auch die Familien der Schüler*innen betroffen seien und diese dann auch **„andere eigene Quellen im Prinzip finden“**⁶⁰³ könnten. Auch Markus L. weist darauf hin, dass der Lerngegenstand Zeitgeschichte besonderes Potenzial hat, denn es **„gibt viele Quellmöglichkeiten. Die Kinder können Alltagsgegenstände mitbringen.“**⁶⁰⁴ Jannis C. erläutert diese Möglichkeit anhand eines Unterrichtsbeispiels,⁶⁰⁵ wobei er zeitgleich die Unterschiede im Planungsansatz dargelegt.

⁵⁹⁹ Ebd., Abschn. 52.

⁶⁰⁰ Kathrin T., Abschn. 84.

⁶⁰¹ Ebd., Abschn. 86.

⁶⁰² Ebd.

⁶⁰³ Ulrike N., Abschn. 40.

⁶⁰⁴ Markus L., Abschn. 56.

⁶⁰⁵ Vgl. Jannis C., Abschn. 72.

Schließlich sieht Grit R. noch einen Vorteil von zeitgeschichtlichen Inhalten in der Möglichkeit, mit *Zeitzeug*innen* gegenwärtig über die Erlebnisse der letzten Jahre sprechen zu können, bevor die Erinnerung immer mehr verzerrt wird:

„Also ich sehe da irgendwie kein Problem mit. Denn wir- 9/11 ist jetzt zum Beispiel nicht zu vergleichen mit dem Zweiten Weltkrieg, in dem Sinne von wegen, ja, war Opa auch ein Nazi? Wen darf ich denn fragen? Also das sind ganz andere Ebenen. Die Ebenen, die da bedient werden und eben dieser Anschluss an die Schüler wirklich zu sagen, ich entdecke hier Geschichte neu. Vielleicht finde ich ja Sachen raus, die ich vorher noch nicht wusste. Und also ich finde es schwierig zu sagen, wir fragen da jetzt nicht nach, das liegt noch nicht weit genug weg. Man muss ja eben andersherum die Bühne drehen und sagen, wir fragen jetzt nach, weil man sich jetzt noch erinnern kann, obwohl diese Erinnerungen vielleicht auch schon Konstrukte sind. Aber in 40 Jahren sind es vielleicht noch mehr. Und deswegen sehe ich das eher als Chance in dem Moment.“⁶⁰⁶

Dieser Interviewauszug erlaubt folgende Interpretation: Zunächst verweist die Probandin darauf, dass bei einer Befragung von *Zeitzeug*innen* bei zeitgeschichtlichen Themen – hier führt sie als Beispiel *9/11* an – weniger von einer möglichen Involviertheit der eigenen Familie (der Schüler*innen) und möglicherweise auch der Betroffenheit und Schuldfrage ausgegangen werden kann („Also das sind ganz andere Ebenen.“). Ihre formulierte Frage „war Opa auch ein Nazi?“ könnte – muss nicht – darauf hinweisen, dass sie sich auf die Studie von Welzer/ Moller/ Tschuggnall bezieht.⁶⁰⁷ Inwiefern ihr daraufhin angeführter Aspekt, dass Schüler*innen Geschichte entdecken können, sich explizit auf die Möglichkeit mit *Zeitzeug*innen* zu arbeiten, bezieht, ist an dieser Stelle nicht zu beantworten, sondern vielleicht auch als ein grundsätzliches Potenzial von Zeitgeschichte zu verstehen. Denn es ist eben noch nicht alles erforscht und die Schüler*innen können mit einer gewissen Offenheit an diese Themen herangehen. Im folgenden Abschnitt vermischen sich dann vermutlich zwei Aspekte: Im Impuls sagt der entsprechende Geschichtslehrer, er halte jüngere Ereignisse, zum Beispiel *9/11*, noch für zu frisch, um sie im Unterricht thematisieren zu können. An dieser Aussage orientiert sich die Probandin wohl, wenn sie darauf verweist, dass man sich gerade jetzt mit den Erinnerungen derjenigen auseinandersetzen müsse, die entsprechende vergangene Ereignisse miterlebt haben. Zwar seien diese auch schon Konstrukte, aber möglicherweise verzerren sich diese Erinnerungen mit der Zeit immer mehr. Grit R. sieht dementsprechend das Potenzial bei *Zeitzeug*innen*befragungen darin, zum einen ein von Schuldfragen unbelastetes Gespräch führen zu können und zum anderen auf deutlich frischere Erinnerungen zu treffen.

Im Entscheidungsfeld Medien sehen die Proband*innen dieser Studie besondere fachdidaktische Herausforderungen. Insbesondere die *Quellenauswahl* und *-verfügbarkeit* spielt hier eine Rolle.

⁶⁰⁶ Grit R., Abschn. 62.

⁶⁰⁷ Vgl. Harald Welzer/ Sabine Moller/ Karoline Tschuggnall: »Opa war kein Nazi«. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. 9. Aufl. Frankfurt a. M. 2015.

Herausforderungen im Umgang mit *Zeitzeug*innen* werden jedoch kaum thematisiert. Lediglich Kerstin L. weist auf einige Schwierigkeiten hin:

„[...] dann ist die Schwierigkeit, wenn ich einen Zeitzeugen habe [...], dass man sagt, diese Narration hinterfrage ich. Sagt der das, was da wirklich geschehen ist, können wir das abgleichen, haben wir irgendwie schriftliche Quellen, die uns vielleicht was anderes verraten über den Zeitzeugen? Wie kann ich den sehen, wie kann ich den auch knacken in seiner Erzählung und was ist das Problem an Erinnerung, wenn ich jetzt über Zeitzeugen spreche. Das ist sicherlich etwas, das für Schüler eine Herausforderung darstellt.“⁶⁰⁸

Diese besondere Herausforderung für die Schüler*innen, Erzählungen von Zeitzeugen nicht als wahr und gegeben hinzunehmen, sondern kritisch zu hinterfragen, betont die Probandin an anderer Stelle des Interviews erneut:

„Die Erinnerung ist trügerisch und eine Erzählung, die jemand häufig macht, die wirkt so wahr und dann ist das noch viel schwieriger solche Narrationen aufzubrechen. Also gerade für die Schüler ist das schwierig.“⁶⁰⁹

Dagegen sehen einige Proband*innen Herausforderungen in Bezug auf die *Quellenverfügbarkeit* für die Epoche Zeitgeschichte. Dabei lässt sich eine Ausdifferenzierung zwischen den Schwierigkeiten vornehmen, die die Geschichtslehrpersonen hinsichtlich der Quellen sehen: Zum einen wird der *Umfang* der vorhandenen Quellen für diese Epoche als Herausforderung betrachtet. Zum anderen spielt die Frage nach der *Aufbereitung* beziehungsweise des *Zugangs* zu Medien für den Geschichtsunterricht eine Rolle. So sind Kathrin T. und Franziska W., wobei letztere hier von einer „*Materialflut*“⁶¹⁰ spricht, der Meinung, dass es gleichzeitig ein Vor- und Nachteil sei, dass „*die Quellenvielfalt so enorm ist.*“ Dass Kathrin T. an dieser Stelle eher auf den Umfang und weniger auf die Bandbreite möglicher Quellen für den Geschichtsunterricht abhebt, verdeutlichen ihre weiteren Ausführungen. Man müsse genau überlegen, „*auf welchen Aspekt man hinaus möchte und dann aus einem irrsinnigen Wust an Quellen auswählen*“⁶¹¹.

Christine V. verweist hingegen darauf, dass man argumentieren könne, dass es „*da jetzt noch nicht so viele Quellen*“⁶¹² gebe. Diese Aussage zielt jedoch auf das fehlende Vorhandensein von aufbereitetem (Quellen-)Material in Geschichtsschulbüchern ab. Denn die Lehrerin erläutert an anderer Stelle: „*Schwierigkeiten sind natürlich, dass es jetzt in der praktischen Vorbereitung nicht so viel gibt in den Geschichtsbüchern und dass da natürlich der Fokus nicht drauf liegt.*“⁶¹³ Ähnlich argumentiert beispielsweise auch Sven J., der darauf hinweist, dass man „*halt nicht das Lehrbuch Kapitel*

⁶⁰⁸ Kerstin L., Abschn. 60.

⁶⁰⁹ Ebd., Abschn. 46.

⁶¹⁰ Franziska W., Abschn. 58.

⁶¹¹ Kathrin T., Abschn. 86.

⁶¹² Christine V., Abschn. 59.

⁶¹³ Ebd., Abschn. 63.

Französische Revolution aufschlägt und ein Quellenangebot hat“, sondern „man selber suchen muss.“⁶¹⁴ Auch Simon G. führt an, dass man einen „schwierigeren Zugriff auf Quellenmaterial“⁶¹⁵ habe.

Begründet ist der Hinweis auf die Schwierigkeit des „fehlenden“ Quellenmaterials jedoch unterschiedlich: Während einige Lehrpersonen implizit oder explizit auf den zeitlichen Mehraufwand bei der Planung verweisen, um entsprechende Quellen aufzufinden,⁶¹⁶ steckt bei Kerstin L. die Überlegung dahinter, selbst „das so aufzubereiten, dass Schüler das nachvollziehen können“⁶¹⁷. Dahingegen sieht Ulrike N. das Problem, dass für den Geschichtsunterricht möglicherweise „viel wahrscheinlich aus diesem populärwissenschaftlichen Bereich“ zur Verfügung steht. „Viele Dokumentationen, aber noch nicht so dieses aufbereitete Quellenmaterial“⁶¹⁸. Geschichtskulturelle Phänomene, wie beispielsweise Dokumentationen, werden von ihr also nicht als Potenzial der Zeitgeschichte betrachtet, die man dekonstruieren kann, sondern als Problem wahrgenommen.

In den Ausführungen wird deutlich, dass das Entscheidungsfeld *Medien* für die Proband*innen offenbar ein besonders wichtiges Feld hinsichtlich der Potenziale und Herausforderungen zeitgeschichtlichen Unterrichts darstellt. Auf diesen Aspekt wird im Zwischenfazit noch genauer eingegangen.

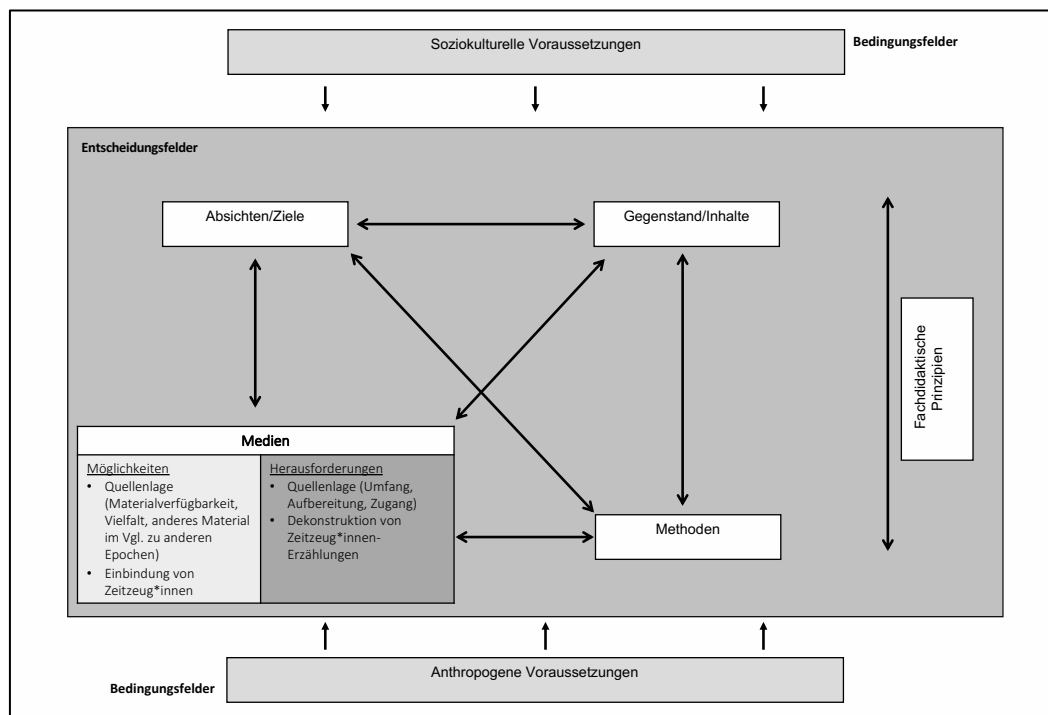


Abb. 12: Möglichkeiten und Herausforderungen im Entscheidungsfeld „Medien“

⁶¹⁴ Sven J., Abschn. 69.

⁶¹⁵ Simon G., Abschn. 60.

⁶¹⁶ So sagt Marvin T. zum Beispiel dazu, dass er im Schulalltag nicht die Zeit habe, „irgendwelche Archive aufzusuchen“ (Abschn. 92). Miriam A. glaubt, dass es „mit einem größeren Arbeitsaufwand verbunden ist, für einen selbst, weil einem dann meinetwegen keine gesammelte Quellensammlung vorliegt“ (Abschn. 60).

⁶¹⁷ Kerstin L., Abschn. 60.

⁶¹⁸ Ulrike N., Abschn. 40.

Methoden

Potenziale und Herausforderungen hinsichtlich des Entscheidungsfeldes *Methoden* sind nur bei zwei Geschichtslehrpersonen zu ermitteln. Pauline L. äußert die Einschätzung, dass mit dem Inhalt Zeitgeschichte eine besondere methodische Möglichkeit einhergehe: Sie würde „auch ganz oft mit den Schülern alternative Szenarien aufwerfen. Was wäre denn jetzt gewesen, wenn das und das nicht passiert wäre.“⁶¹⁹ Als Beispiel und zum Verständnis führt sie ein Szenario an, das ihrem Verständnis nach aber nicht mehr einen zeitgeschichtlichen Inhalt thematisiert, da sie die Zeit des Nationalsozialismus nicht zur Zeitgeschichte zählt:

„Ich habe leider noch nie Zeitgeschichte wirklich unterrichten dürfen. Also ich habe bisher alles bis 1945 unterrichtet. Weiter reichen meine Erfahrungen noch nicht. Was ich, was ich gemacht habe ist, was wäre denn, wenn Adolf Hitler im Januar 1931 nicht Reichspräsident geworden wäre. Da haben wir ein Projekt lange zu gemacht. Und welche Alternativen zum Nationalsozialismus hätte es gegeben. Und das war ganz spannend, weil die Schüler erkannt haben, jede Form, die dann gekommen wäre an politischer Form, wäre radikal gewesen. Und das war ganz spannend. Also es gab eine Schülergruppe, die hat sich mit den Sozialisten, eine mit den Marxisten beschäftigt. Und eine, wie hätten sich die Nationalsozialisten entwickelt, wenn die anderen an die Macht gekommen wären. Und das war ganz spannend, ganz toll. Hat den Schülern auch sehr viel Spaß gemacht. Sie haben auch danach gesagt, ‚es ist schwierig, sich auf so, so Zukunftsszenarien einzulassen, weil immer dieses was wäre wenn.‘ Aber es war unglaublich spannend.“⁶²⁰

Das von der Geschichtslehrerin beschriebene Beispiel für die von ihr als Potenzial betrachtete Methode lässt Rückschlüsse zu, warum Pauline L. die Szenario-Technik als besondere Möglichkeit für zeitgeschichtliche Inhalte betrachtet. Rohlfes zufolge liegen die „inhaltlich-thematischen Gemeinsamkeiten“ von Geschichts- und Politikunterricht „in erster Linie im Bereich der Zeit- und Gegenwartsgeschichte.“⁶²¹ Die Szenario-Technik wiederum ist eine Methode, die in der Politikdidaktik eine wichtige Rolle spielt, weshalb die Lehrperson an dieser Stelle offenbar besonderes Potenzial sieht.⁶²²

Miriam A. sieht es hingegen als Herausforderung an, bei zeitgeschichtlichen Inhalten, vor allem „ganz aktuellen Themen“ eine angemessene Sicherung vorzunehmen, wie folgende Ausführungen zeigen:

„Ja, nachteilig ist es, also ich würde das Ganze vielleicht nicht unbedingt, wenn es jetzt wirklich ganz aktuelle Themen sind, wäre ich vorsichtig dabei, das Ganze schriftlich zu fixieren. Also ich würde eine Diskussion mit den Schülern führen und ja das Ganze immer eben noch als, dann weil es nicht abgeschlossen ist, eben auch relativ offen oder immer noch weiter zugänglich für weitere Einflüsse oder Ereignisse stehen lassen. Und das eben nicht als unbedingten Tatbestand dann so verschriftlichen.“⁶²³

⁶¹⁹ Pauline L., Abschn. 59.

⁶²⁰ Ebd., Abschn. 63. **An dieser Stelle sei der Hinweis gegeben, dass Adolf Hitler nicht im Januar 1931 zum Reichspräsidenten ernannt wurde, sondern am 30. Januar 1933 zum Reichskanzler.**

⁶²¹ Joachim Rohlfes: Historischer und politischer Unterricht – ein pragmatischer Blick. In: sowi-online (2004). (https://www.sowi-online.de/reader/historische_politische_bildung/rohlfes_joachim_2004_historischer_politischer_unterricht_ein_pragmatischer_blick.html, aufgerufen am 08.08.2021).

⁶²² Vgl. Sibylle Reinhardt: Politik-Didaktik. Handbuch. 9. Aufl. Berlin 2020, S. 143.

⁶²³ Miriam A., Abschn. 62.

Diese Aussage lässt die Interpretation zu, dass es die Geschichtslehrerin – im Gegensatz zu weniger aktuellen Themen – als Nachteil empfindet, keine endgültigen Ergebnisse am Ende des Unterrichts festhalten zu können. Sie sieht es also als Herausforderung an, in der Sicherungsphase eine dem Thema angemessene Fixierung für die Schüler*innen vorzunehmen.⁶²⁴

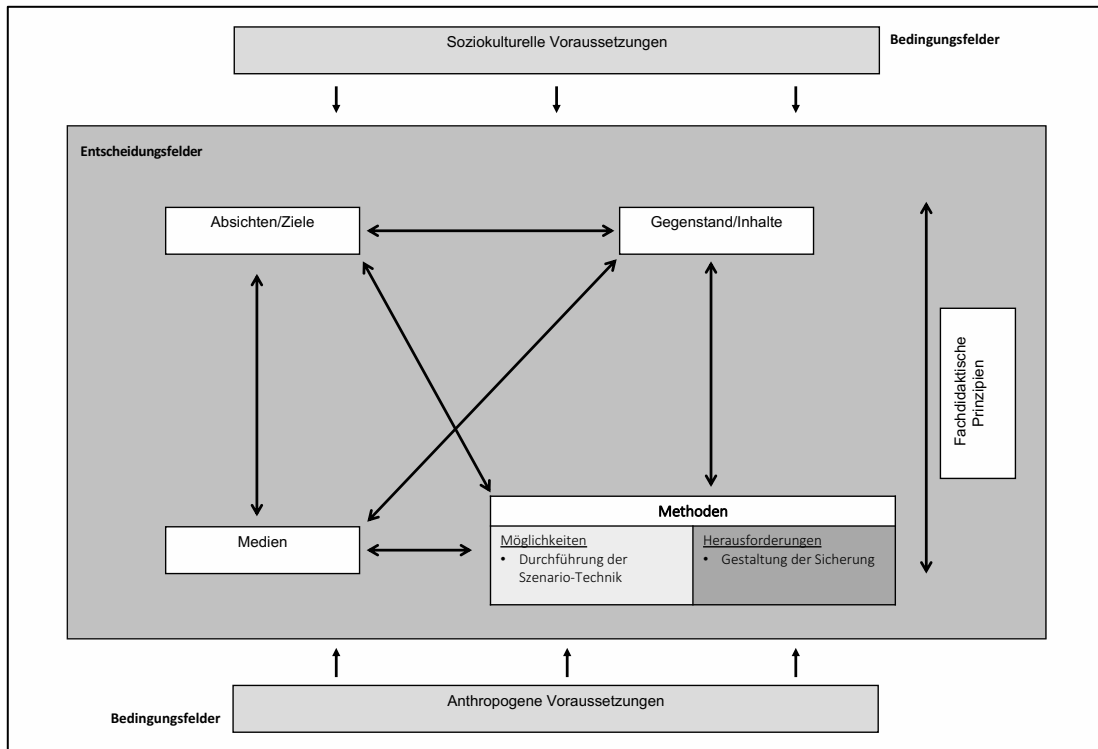


Abb. 13: Möglichkeiten und Herausforderungen im Entscheidungsfeld „Methoden“

Insgesamt zeigt die marginale Thematisierung von Potenzialen und Herausforderungen von Zeitgeschichte im Entscheidungsfeld *Methoden*, dass dieser Teil der Planungsentscheidung von den Proband*innen offenbar als am wenigsten fachspezifisch wahrgenommen wird.

Fachdidaktische Prinzipien

Besonderes Potenzial sehen die Geschichtslehrpersonen schließlich im Bereich der fachdidaktischen Prinzipien und benennen konkret *Gegenwarts-* und *Lebensweltbezüge* sowie *forschendes Lernen* als Optionen, die von Vorteil für den Geschichtsunterricht im Vergleich zu anderen Epochen seien.

Gegenwartsbezüge werden von den Proband*innen in zweierlei Weise verstanden: So sieht Simon G. auf der Basis seines Geschichtsverständnisses „**eigentlich nur Vorteile**“⁶²⁵ für zeitgeschichtlichen Unterricht und begründet dies mit der Möglichkeit, Gegenwartsbezüge im Sinne Bergmanns als Sinnzusammenhang herzustellen zu können:

⁶²⁴ Vgl. dazu Dietmar von Reeken: Verlaufsformen. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II.* 4. Aufl. Berlin 2012, S. 266ff.

⁶²⁵ Simon G., Abschn. 62.

„[...] Das, was wir heute erleben mit der Pegida und so weiter, da lassen sich so wunderbare Bezüge herstellen. Zu dem, ja zur Judenverfolgung. Nicht eins zu eins, aber natürlich von der Grundsubstanz her, was das menschliche Denken angeht, was die Psyche angeht, diese Ängste, die da geschürt werden.“⁶²⁶

Unabhängig vom angeführten Beispiel ist es bei diesem Beitrag vor allem das Verb „herstellen“, welches den Unterschied zu den anderen Proband*innen ausmacht. Dieses deutet auf eine aktive Umsetzung im Geschichtsunterricht hin. Dahingegen berufen sich einige Geschichtslehrpersonen ebenfalls auf eine Art Gegenwartsbezug, der Potenzial für Geschichtsunterricht böte. Sie sehen sich aber nicht in der Pflicht, diesen selbst *herzustellen*. Vielmehr sehen sie Gegenwartsbezüge als etwas den zeitgeschichtlichen Themen Inhärentes, Gegebenes an. So argumentiert Marcel T., dass „halt eben Schülern je eben wirklich ein klarer Gegenwartsbezug da transparent ist. Die das sehen und erkennen. Ja.“⁶²⁷ Ähnlich erklären Franziska W. und Miriam A., warum sie der Meinung sind, dass der Lerngegenstand Zeitgeschichte besonderes Potenzial bietet: „Dann ist es ein Nutzen, wenn der Alltagszugang auch noch gegeben ist und die Alltags-, also man, die [Schüler*innen, Anm. der Verfasserin] haben vom 11. September alle schon mal gehört. So, das ist, wenn man nach Napoleon fragt, nicht unbedingt so.“⁶²⁸

Ferner wird das Prinzip des *Lebensweltbezuges* von den Geschichtslehrpersonen als Potenzial zeitgeschichtlichen Unterrichts angeführt. Der Begriff wird hier – ebenso wie im Unterkapitel zur Relevanz von Zeitgeschichte – gewählt, um eine Abgrenzung zu möglichen Gegenwartsbezügen zu schaffen. Auch hier wird unter dem Terminus Lebensweltbezug von den Lehrer*innen vor allem der Bezug zur Familiengeschichte verstanden. Diesen führen einige Berufseinsteiger*innen als besondere Option zeitgeschichtlichen Unterrichts an. So meint Ulrike N. beispielsweise:

„Oder auch auf unterschiedliche Art und Weise, wenn man jetzt den Mauerfall hat, vielleicht gibt es in der eigenen Familie Menschen, die das betroffen hat oder die vielleicht jetzt in unserer Region dann vom Osten in den Westen gekommen sind oder andersrum. Das heißt, da könnte man vielleicht unterschiedlich oder einfach anders arbeiten.“⁶²⁹

Auch Markus L. meint, dass insbesondere Zeitgeschichte etwas „mit Familienbiografien zu tun“ hat. „Sie [die Schüler*innen, Anm. der Verfasserin] können Großeltern, Eltern befragen.“⁶³⁰

Zudem führt eine Lehrerin die Option des *forschend-entdeckenden Lernens* als besonderes Potenzial zeitgeschichtlichen Unterrichts an. Ihrer Einschätzung nach haben die Schüler*innen bei Themen der

⁶²⁶ Ebd.

⁶²⁷ Marcel T., Abschn. 46.

⁶²⁸ Franziska W., Abschn. 62.

⁶²⁹ Ulrike N., Abschn. 40.

⁶³⁰ Markus L., Abschn. 56.

Zeitgeschichte die Chance „wirklich zu sagen, ich entdecke hier Geschichte neu. Vielleicht finde ich ja Sachen raus, die ich vorher noch nicht wusste.“⁶³¹

Hinsichtlich der Umsetzung fachdidaktischer Prinzipien in zeitgeschichtlichem Unterricht sieht die Proband*innengruppe offenbar keine Herausforderungen. Es sind keine entsprechenden Aussagen zu identifizieren, die sich dieser Kategorie zuordnen lassen.

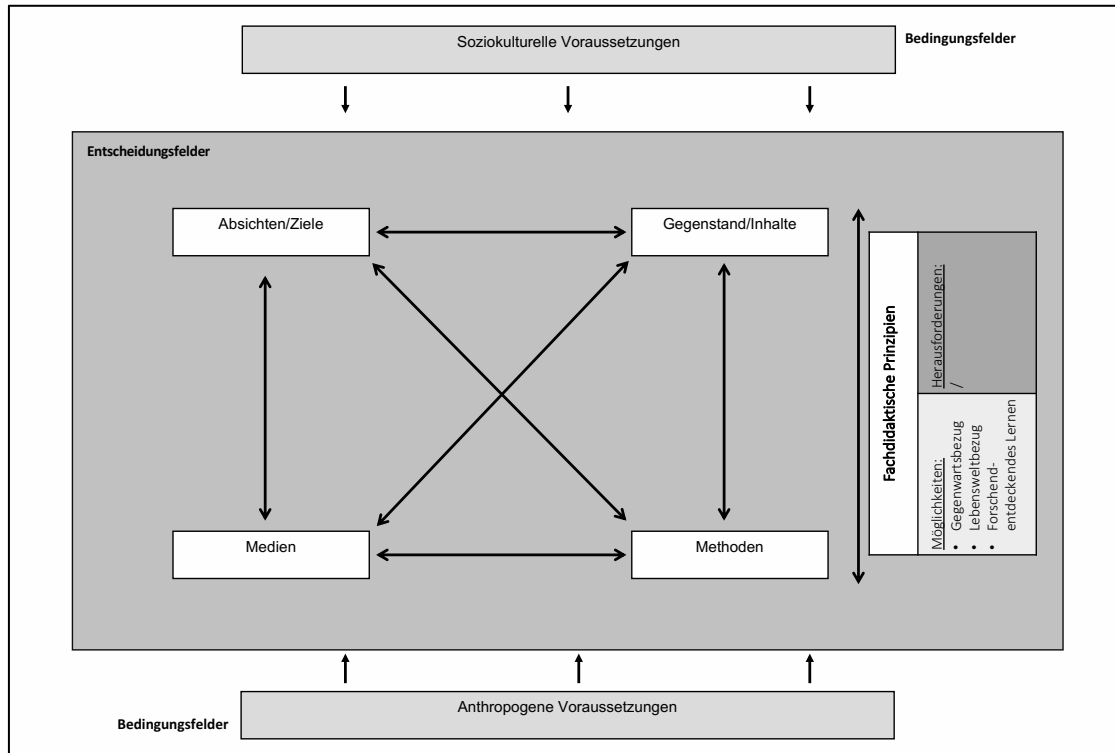


Abb. 14: Möglichkeiten und Herausforderungen im Entscheidungsfeld „Fachdidaktische Prinzipien“

Zusammenfassung

Es gibt Parallelen zwischen geschichtsdidaktischen Überlegungen zur Zeitgeschichte und den Überzeugungen der Proband*innen zur Relevanz der Epoche und Potenzialen in der unterrichtlichen Umsetzung. Gleiches gilt für Herausforderungen im Zusammenhang mit zeitgeschichtlichen Inhalten im Geschichtsunterricht. Auch dahingehend haben die Geschichtslehrpersonen viele herausfordernde Aspekte angeführt, die auch in der Geschichtsdidaktik thematisiert werden: So könne beispielsweise für die einzelnen Akteur*innen die geringe zeitliche Distanz sowie die emotionale Nähe zu Problemen führen.⁶³² Schüler*innen begegnen dabei möglicherweise Erzählungen ihrer Eltern und Großeltern, die als wesentliches Element ihres kommunikativen Gedächtnisses gleichwohl als „unzureichend, verzerrt oder perspektivisch“⁶³³ einzuschätzen seien. Besonders Lehrpersonen und Familien der Schüler*innen müs-

⁶³¹ Grit R., Abschn. 62.

⁶³² Vgl. Sauer 2010, S. 27.

⁶³³ Vgl. Reeken 2005, S. 283.

sen zudem ihre eigene Betroffenheit reflektieren, denn bei der Beschäftigung mit Zeitgeschichte fallen „forschendes Subjekt und erforschtes Objekt“⁶³⁴ häufig zusammen. Geschichtslehrpersonen müssten sich deshalb bei der Unterrichtsplanung reflektieren und ihre eigene Betroffenheit gegebenenfalls gegenüber ihren Schüler*innen offenlegen.⁶³⁵ Zu berücksichtigen ist auch die veränderte Quellenlage im Vergleich zu anderen Epochen. Lehrpersonen sehen sich nicht nur einer nahezu unüberschaubaren Quellenfülle gegenüber,⁶³⁶ sondern darüber hinaus existieren auch qualitative Veränderungen. All dies gelte es zu bedenken.⁶³⁷

Auch gegen die Beschäftigung mit Zeitzeugen(interviews) als besondere zeitgeschichtliche Quelle werden einige bereits zuvor dargestellte Einwände erhoben.⁶³⁸

2.4 Planung zeitgeschichtlichen Unterrichts

Welche Konsequenzen für die Planung des zeitgeschichtlichen Geschichtsunterrichts aus diesen Potenzialen und Herausforderungen resultieren, soll Gegenstand dieses Unterkapitels sein. Dieser Aspekt wurde im Anschluss an die Frage nach Potenzialen und Herausforderungen von Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht im Interview thematisiert. Die induktiv kodierten Interviewpassagen lassen sich in drei übergeordnete Kategorien einteilen: 1) *Planungsunterschiede hinsichtlich des Unterrichtsmaterials*, 2) *Herstellung von Bezügen zur Gegenwart* sowie 3) *Offenere Planung und Demokratieerziehung*.

2.4.1 Planungsunterschiede hinsichtlich des Unterrichtsmaterials

Fünf Lehrpersonen sehen trotz der insgesamt vielfältigen Potenziale und Herausforderungen zunächst keine Planungsunterschiede zu anderen Epochen. Franziska W. verweist beispielsweise auf das ihr vorliegende Geschichtsschulbuch und kommt zu dem Schluss, dass „im Prinzip dann immer nur der Gegenstand ausgetauscht“⁶³⁹ sei. Daraus folgt für sie, dass sich die Planung „am Schreibtisch nicht anders“⁶⁴⁰ gestalte. Für Miriam A. wiederum resultiert aus der Tatsache, dass sie am Anfang ihres Berufslebens steht und sie deshalb „sowieso erstmal einen sehr großen Fundus zusammensuchen“ müsse, kein Planungsunterschied, weil die Planung von zeitgeschichtlichem Unterricht dann „jetzt kein enormer zusätzlicher Zeitaufwand“⁶⁴¹ sei. Es erfolgt dementsprechend eine reine Reduktion auf die Frage nach dem Zeitaufwand, der betrieben werden muss. Manuel V. wiederum konstatiert Folgendes: „da

⁶³⁴ Vgl. Furrer 2013, S. 31.

⁶³⁵ Vgl. Reeken 2005, S. 285.

⁶³⁶ Vgl. Heuer 2005, S. 172.

⁶³⁷ Vgl. Voit 2004, S. 20.

⁶³⁸ Vgl. Henke-Bockschatz 2016, S. 357.

⁶³⁹ Franziska W., Abschn. 58.

⁶⁴⁰ Ebd., Abschn. 52.

⁶⁴¹ Miriam A., Abschn. 60.

ich den restlichen Unterricht auch versuche multiperspektiv anzulegen, würde ich den nicht anders planen.“⁶⁴² Des Weiteren stellt Marvin T. für sich fest, dass er – auch wenn er keinen richtigen Vergleich habe⁶⁴³ – keinen Unterschied sehe: „Also von der Planung her nicht.“⁶⁴⁴

Mit Ausnahme von Marvin T. verweisen allerdings alle anderen vier Geschichtslehrpersonen nach entsprechender Nachfrage auf *Planungsunterschiede hinsichtlich des Unterrichtsmaterials*. Auch zehn weitere Proband*innen sehen dahingehend Unterschiede im Vergleich zu anderen Epochen. Eine erste Gruppe stellen hier die Lehrpersonen dar, die auf den gesteigerten *Zeitaufwand* verweisen, den Unterrichtsplanungen für Themen der Zeitgeschichte mit sich brächten. Eine Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Frage nach der Aufbereitung der Quellen oder anderen Materials, wie beispielsweise Kerstin L. anführt: „Ja, weil ich muss natürlich mehr recherchieren. Ja, ist doch klar, für andere Bereiche, die nicht so aktuell sind, sage ich mal, ist viel mehr aufbereitet.“⁶⁴⁵ Sven J. verknüpft mit dem Hinweis darauf, dass die Planung zeitgeschichtlichen Unterrichts zeitaufwändiger sei, mehrere Ursachen für diesen Mehraufwand miteinander. Zum einen liege der Aufwand darin, dass man „selbst suchen“ müsse, wobei diese Suche länger dauere, als bei anderen Themen. Zum anderen müsse man „sich vielleicht auch noch tiefer einarbeiten, um selber auch bestimmte Färbungen vielleicht zu durchschauen, die vielleicht nicht ganz so offensichtlich sind.“⁶⁴⁶ Pauline L. führt den Planungsunterschied des Mehraufwandes weiter aus und integriert in ihre Ausführungen mehrere Gründe, woraus dieser zusätzliche Zeitaufwand resultiere:⁶⁴⁷

„Also ich glaube [...] ich muss ja ganz anders recherchieren, wenn ich Zeitgeschichte unterrichte, wenn ich als Beispiel jetzt deutsche Teilung mache, dann gucke ich in meine fünf Geschichtsbücher, die ich zu Hause habe. Ich schaue mir nochmal meine Filmsammlung dazu an, meine Kopiervorlagen, meine 2-3 Filme, die ich auf dem PC dazu habe und dann ist mein Unterricht geplant. Wenn ich Zeitgeschichte betreibe, dann kann ich ja erstmal nicht auf all diese Materialien zurückgreifen. Muss mich mit neuen Medien auseinandersetzen. Muss vielleicht auch Texte nutzen, die jetzt noch nicht so erprobt sind oder wo ich noch nicht genau weiß, wie können die Schüler damit umgehen. Muss wahrscheinlich viel selber schreiben, selber Verfassertexte schreiben, weil ich das ein oder andere nicht finde. Also ich glaube, dass das schon einer ganz anderen Pla-, ich muss viel mehr überprüfen. Ist das, was ich als Unterrichtsmaterial verwende überhaupt geeignet? Ich muss selber auch immer wieder recherchieren, welche Faktenlage habe ich da. Ich kann ja selbst nicht jedem Zeugs vertrauen, was ich im Internet finde. Also bedarf, glaube ich, großer Vorbereitung. Das kann ich mir durchaus vorstellen. Sehr viel zeitintensiver vorzubereiten als ja ein anderes Geschichtsthema.“⁶⁴⁸

⁶⁴² Manuel V., Abschn. 58.

⁶⁴³ Vgl. Marvin T., Abschn. 108 („Also gut, ich habe jetzt aber auch keinen Vergleich so richtig.“).

⁶⁴⁴ Ebd.

⁶⁴⁵ Kerstin L., Abschn. 62.

⁶⁴⁶ Sven J., Abschn. 75.

⁶⁴⁷ Pauline L. benennt das Jahr 2000 als Zäsur für ihr Zeitgeschichtsverständnis. Daraus resultiert an dieser Stelle, dass sie die „deutsche Teilung“ (s.o.) explizit als Beispiel für ein aus ihrer Perspektive nicht zur Zeitgeschichte gehörendes Thema anführt.

⁶⁴⁸ Pauline L., Abschn. 69.

Pauline L.s Interviewauszug verdeutlicht verschiedene Elemente, aus denen sich der von ihr antizipierte Zeitaufwand für die Planung eines zeitgeschichtlichen Themas ergibt. Neben der anderen Art der Recherche, auf die auch Kerstin L. hingewiesen hat, nennt sie als Planungsdifferenz, dass sie vermutlich viel mehr selbst schreiben und folglich auch überprüfen müsse. Ferner müsse sie sich mit neuen Medien auseinandersetzen und sie recherchiere ihr Material auch im Internet.

Den letztgenannten Aspekt – die *Form der Recherche* – führen mehrere Proband*innen als separaten Unterschied zu der Unterrichtsplanung für andere Themenbereiche an. Der Ort der Recherche verlagert sich, da im Internet gesucht werde. Es seien einfach „viele Sachen auch dann über das Internet dann gut verfügbar“⁶⁴⁹. Auch Ulrike N. führt anhand eines Beispiels aus, wie sich die Recherche und damit die Planung für ein zeitgeschichtliches Thema verändert:

„[...] Das ist jetzt bisher mir nur untergekommen im Thema ‚Das Eigene und das Fremde‘. Also Kampf der Kulturen und dann im, quasi im Nachgang zu den Kreuzzügen. Da 9/11 und war on terrorism. [...] Also jetzt, wenn ich mich, wenn ich plane für den Differenzierungskurs und das Thema history of terrorism, was sich die Schüler selbst ausgesucht haben, da habe ich jetzt hauptsächlich über das Internet gesucht. Und da habe ich auch selbst keine Monographien oder irgendwelche Aufsatzsammlungen. Also da geht es dann aber auch beispielsweise dann über, ja historisch-politische Internetseiten [...]“⁶⁵⁰

Doch nicht nur der Aufwand und die Recherche-Form verändern sich, wenn die Geschichtslehrpersonen zeitgeschichtliche Inhalte planen. Vielmehr ändert sich auch die *Materialgrundlage*, mit denen die Berufseinsteiger*innen planen. Sinem C. nennt explizit eine veränderte Quellenlage, die sich auf ihre Unterrichtsplanung auswirke:

„Ja, also zeitgeschichtliche Themen. Natürlich Quellen ändern sich. Im Mittelalter hat man viel Annalen, Chroniken und so weiter und zeitgeschichtliche Quellen hat man oft auch Fotos, Bilder. Also die Quellen, die ich benutze ändern sich.“⁶⁵¹

Kathrin T. führt dieses Argument noch etwas weiter aus und berichtet:

„Ja, ich finde schon. Also wenn ich jetzt vergleiche, gut mittlerweile ist es nicht mehr im Kernlehrplan, aber als ich Referendariat gemacht habe, war es noch in den Richtlinien, halt Demokratie in Griechenland in der zehnten Klasse. Da hat, da ist die Anzahl an Quellen, die man lesen kann, echt überschaubar und schwer zu verstehen [...]. Man hat höchstens mal Vasenmalereien als Bildquellen, aber sonst fußt das alles auf Textquellen. Geht man in die Zeitgeschichte, kann man über Karikaturen, Fotos, Texte, Videos, Songs, Filme alle, Plakate, alles mögliche. Die ganze Vielfalt kann man da wirklich nutzen. Von daher ist es schon ein Unterschied, was ich plane.“⁶⁵²

Maximilian E. erläutert darüber hinaus, dass die vielfältigere Quellenlage die Möglichkeit mit sich bringe, „Multiperspektivität eben bedienen“ zu können, da beispielsweise die Realisierung einer

⁶⁴⁹ Franziska W., Abschn. 52.

⁶⁵⁰ Ulrike N., Abschn. 44.

⁶⁵¹ Sinem C., Abschn. 67.

⁶⁵² Kathrin T., Abschn. 88.

Gruppenarbeit mit „fünf verschiedenen Perspektiven“⁶⁵³ möglich sei und so verschiedene Standpunkte erarbeitet werden können.

Simon G. verweist dagegen im Zusammenhang mit der veränderten Materialgrundlage darauf, dass sich bei zeitgeschichtlichen Themen das Material innerhalb kürzester Zeit immer wieder ändert:

„[...] Aber mein, ich sage mal der Unterricht zur Zeitgeschichte, der hat jedes Jahr oder jedes zweite Jahr immer wieder anderes Material auch. Ja, da gibt es dann Zeitungsartikel, die ich nutze oder ja auch sehr viel auch im Internet gefundenes Material. Und wenn man da entsprechende Suchbegriffe eingibt, kommt man doch zu ganz interessanten Texten, die man jetzt so in den Geschichtsbüchern vielleicht gar nicht so aufgearbeitet hat.“⁶⁵⁴

Im Vergleich dazu geht es Annika R. und Judith U. eher darum, dass bei der Planung anderes und aktuelleres Material eine Rolle spielt, als bei früheren Epochen. So führt Annika R. aus:

„Spontan, dass ich gerne als Einstieg Zeitungsartikel verwende. Gerade auch bei der Planung zum Beispiel wenn man die deutsche Wiedervereinigung unterrichtet, dann konnte ich jetzt natürlich im Rahmen der Feierlichkeiten zum 25. Jubiläum sehr schöne Texte einbeziehen.“⁶⁵⁵

Die Kombination daraus, dass die Probandin „gerne als Einstieg Zeitungsartikel“ verwendet und im Zusammenhang mit den „Feierlichkeiten zum 25. Jubiläum“ des Beitritts der DDR zur BRD „sehr schöne Texte einbeziehen“ kann, verdeutlicht, dass es ihr hier um einen gegenwartsbezogenen Einstieg geht. Somit ist das Lesen eines Zeitungsartikels als Alternative zum Verfasser*innentext aus Geschichtsschulbüchern als Unterschied zu sonstigen Unterrichtsplanungen gemeint. Ebenso lässt sich Judith U.s Einsatz eines Films in ihrem Geschichtsunterricht einschätzen. Sie führt ebenfalls ein Beispiel für die Differenzen zwischen der Planung von Unterricht mit zeitgeschichtlichem Inhalt und dem Geschichtsunterricht, der andere Epochen zum Gegenstand hat, an:

„Ja, ich glaube, das kommt immer darauf an, mit welchen Materialien ich dann auch wirklich arbeite. Also oft ist das so, dass ich irgendwie ganze Unterrichtsreihen plane, die nichts mit dem Geschichtsbuch zu tun haben. Weil ich dann irgendwie Ideen habe, wie man das anders machen kann oder wie man das vielleicht auch, ja ich sage mal jetzt zum Beispiel mit dem Film ‚Das Leben der Anderen‘ oder sowas, da ziehe ich jetzt meine ganze Unterrichtsreihe mit auf. Also die sehen immer wieder Screenshots daraus. Die sehen immer wieder Filmszenen daraus und dann wird das halt angeknüpft an, ich sag mal zum Beispiel Informationstexte von der Bundeszentrale über die Stasi oder so. Wo das sehr knapp zusammengefasst ist und dann benutzen die das Buch jetzt halt ganz lange nicht. Von daher würde ich jetzt schon sagen, dass das schon irgendwie Unterschiede macht.“⁶⁵⁶

Dass für diese Geschichtslehrerin ebenfalls eher die Abwechslung im Bereich der Medien und die Visualisierung im Vordergrund stehen, als die kritische Auseinandersetzung mit dem Film „Das Leben der Anderen“, ist an mehreren Stellen dieser Aussage zu erkennen. Zum einen verweist sie selbst explizit zu

⁶⁵³ Maximilian E., Abschn. 68.

⁶⁵⁴ Simon G., Abschn. 70.

⁶⁵⁵ Annika R., Abschn. 74.

⁶⁵⁶ Judith U., Abschn. 64.

Beginn ihrer Ausführung auf diesen Aspekt: Es komme darauf an, mit welchen Materialien ich dann auch wirklich arbeite. Also oft ist das so, dass ich irgendwie ganze Unterrichtsreihen plane, die nichts mit dem Geschichtsbuch zu tun haben.“ Zum anderen lässt auch der Einsatz des Filmes (ansetzen von „Screenshots“ in Kombination mit „Informationstexten“) auf eine illustrative Funktion schließen.⁶⁵⁷

2.4.2 Herstellung von Bezügen zur Gegenwart

In einer weiteren Kategorie werden die Aussagen der Geschichtslehrpersonen zusammengefasst, die im Vergleich zu anderen Epochen, für die Planung zeitgeschichtlicher Themen, Unterschiede ausmachen, die die Herstellung von *Bezügen zur Gegenwart* betreffen. Die Äußerung von Marcel T. lässt sich dabei – abstrakt – als klassischer Gegenwartsbezug im Ursachenzusammenhang kategorisieren:

„[...] kann man dann wirklich sozusagen als, ja als Aufhänger, als Einstieg kann man dann natürlich einen absolut gegenwartsbezogenen Einstieg nehmen. Also, was weiß ich, da kann ich ja, eventuell die Tageszeitung von gestern, vorgestern, Nachrichten, irgendwas mir anschauen oder aus kürzerer Zeit und das direkt als Einstieg haben und dann sozusagen, weiß ich nicht, dann 20 Jahre zurückschauen und dann die Entwicklung irgendwie nachvollziehen.“⁶⁵⁸

Dagegen führt Markus L. den Unterschied an, im Gegensatz zur Planung anderer Themen, im Bereich Zeitgeschichte Vergleiche zwischen vergangenen Geschehnissen und gegenwärtigen Situationen in den Blick zu nehmen.

„Ich glaube schon. Also ich glaube, wenn man versucht einfach noch Tendenzen direkt zu finden. Momentan spreche ich in der Q2 über Geschlechtergeschichte und Wandel des Frauenbildes so der 50er Jahre, die Rolle nach dem Zweiten Weltkrieg, wo die Damen an der Heimatfront gearbeitet haben. [...] Dann aber wirklich direkt nochmal den Vergleich zu ziehen. Was ist Eltern-, Großeltern-generation? Wie sieht es heute aktuell aus?“⁶⁵⁹

Sven J. wiederum sieht Planungsunterschiede darin, dass „man dann wirklich versucht, die politische Perspektive noch mehr mit reinzubringen. In dem Sinne von Strukturen UN, EU.“⁶⁶⁰ Konkret benennt er als Beispiel die Möglichkeit, die Frage zu thematisieren, „was macht die EU in Mali?“⁶⁶¹. Er sieht demnach konkret Differenzen darin – fast schon – gegenwärtige Inhalte im Geschichtsunterricht zu behandeln.

⁶⁵⁷ Vgl. dazu auch Judith U., Abschn. 68. In dieser Gesprächspassage verweist sie ebenfalls auf die illustrative Funktion des Films für ihren Unterricht.

⁶⁵⁸ Marcel T., Abschn. 52.

⁶⁵⁹ Markus L., Abschn. 58.

⁶⁶⁰ Sven J., Abschn. 73.

⁶⁶¹ Ebd.

2.4.3 Offenerer Planung und Demokratieerziehung

Jasmin L. sieht hingegen Unterschiede in einer offeneren Planung. So führt sie aus, dass sie zeitgeschichtlichen Unterricht „intuitiver planen“ könne. Man könne diesen

„[...] auch durchaus ein bisschen offener halten, als für mich den anderen Unterricht, weil häufig kommt bei Dingen, die sie ja selbst erfahren haben oder wo sie eine Meinung mitbringen, kommen spontane Äußerungen, die sich super einbauen lassen [...].“⁶⁶²

Ein dahingehendes Beispiel lässt aber die Frage aufkommen, inwiefern eine entsprechende Offenheit wirklich schon in der Planung ihren Niederschlag findet, denn nach der kurzen Skizzierung einer spontanen Diskussion über ein zeitgeschichtliches Thema stellt Jasmin L. fest: „**Und das war eigentlich gar nicht geplant**“⁶⁶³. Inwiefern sich an dieser Stelle tatsächlich von einem Planungsunterschied sprechen lässt und nicht vielleicht eher Entwicklungen im Geschichtsunterricht selbst gemeint sind, ist fraglich.

Schließlich sieht Jannis C. die Notwendigkeit darin, bei zeitgeschichtlichen Themen bei der Planung den Aspekt der *Demokratieerziehung* zu berücksichtigen. Dies erläutert er anhand von zwei Beispielen: Zum einen müsse man beim Thema „**Christen und Muslime**“ aufpassen, „**dass es da nicht dazu kommt, dass vorgefertigte Geschichtsbilder, aber auch Gesellschaftsbilder, da dann zementiert werden**“. Stattdessen müsse eine Reflexion stattfinden. Zum anderen müsse man als Lehrkraft je nach Standort der Schule auch aufmerksam sein, wenn Schüler*innen „**Neonazi-Eltern**“ hätten.⁶⁶⁴ Hier verweist er auf die Erfahrung einer Kollegin aus einer anderen Stadt. Aus diesen Beispielen schlussfolgert er Folgendes:

„Aber selbst wenn es gar nicht so sehr in diese ganz extreme Richtung geht, sagen ja auch Studien, dass ja 15-20 % auch in Deutschland gar nicht so Republik zugetan sind und ja wenn da das Elternhaus eine andere Sicht auf Demokratie hat, als das, was wir zu naja auch zu lehren haben in dem Sinne, muss da bei der Planung eben auch darauf Wert gelegt werden, dass, ja dass nach Abwägen verschiedener Gesellschaftsmodelle die Demokratie dann auch eine, so eine Stellung dann einnimmt, dass auch den Schülern klar sein sollte, welche Vorteile es bringt, die dadurch ihr Geschichtsbild und auch ihr Gesellschaftsbild verändern ja.“⁶⁶⁵

Jannis C. erläutert hier, dass es zwar ein „**Abwägen verschiedener Gesellschaftsmodelle**“ geben müsse, aber letztlich den Schüler*innen die Vorteile einer Demokratie verdeutlicht werden müssten. Gegebenenfalls führe das – „**wenn das Elternhaus eine andere Sicht auf Demokratie hat**“ – zu einer Veränderung des Geschichts- und Gesellschaftsbildes der Lernenden.

⁶⁶² Jasmin L., Abschn. 58.

⁶⁶³ Ebd., Abschn. 60.

⁶⁶⁴ Vgl. Jannis C., Abschn. 74.

⁶⁶⁵ Ebd.

Zusammenfassung

Zu beobachten ist insgesamt, dass der Fokus der Proband*innen bei den Planungsdifferenzen zu anderen Epochen vor allem im Bereich des Unterrichtsmaterials anzusiedeln ist. Es wird von ihnen auf höheren Zeitaufwand, die Form der Recherche sowie eine veränderte Materialgrundlage hingewiesen. Hinzu kommen weitere Unterschiede zwischen zeitgeschichtlichen Inhalten und Unterrichtsgegenständen anderer Epochen: So würden das Herstellen von Bezügen zur Gegenwart, eine offenere Planung sowie Demokratieverziehung einen Unterschied in der Planung von zeitgeschichtlichen Themen darstellen.

| | Keine Planungsunterschiede | Planungsunterschiede hinsichtlich des Unterrichtsmaterials | | | Bezüge zur Gegenwart | Offene Planung | Demokratieverziehung |
|---------------|----------------------------|--|--------------------|------------------------------|----------------------|----------------|----------------------|
| | | Zeitaufwand | Form der Recherche | Veränderte Materialgrundlage | | | |
| Franziska W. | | | | | | | |
| Kerstin L. | | | | | | | |
| Miriam A. | | | | | | | |
| Sinem C. | | | | | | | |
| Christine V. | | | | | | | |
| Marcel T. | | | | | | | |
| Kathrin T. | | | | | | | |
| Ulrike N. | | | | | | | |
| Manuel V. | | | | | | | |
| Simon G. | | | | | | | |
| Annika R. | | | | | | | |
| Jasmin L. | | | | | | | |
| Markus L. | | | | | | | |
| Marvin T. | | | | | | | |
| Grit R. | | | | | | | |
| Sven J. | | | | | | | |
| Judith U. | | | | | | | |
| Maximilian E. | | | | | | | |
| Jannis C. | | | | | | | |
| Pauline L. | | | | | | | |

Tab. 15: Übersicht über die Verteilung der genannten Planungsunterschiede

2.5 Zwischenfazit

Insgesamt wird deutlich, dass die Geschichtslehrer*innen in Teilen Anbindung an die fachwissenschaftlichen Diskussionen zur Zäsursetzung und die fachdidaktischen Überlegungen zur Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht aufweisen (s. dazu auch die jeweiligen Zusammenfassungen zu den Unterkapiteln). Dies lässt sich sowohl für den Diskurs zur Definition von Zeitgeschichte festhalten als auch für die Relevanz dieser Epoche sowie deren Potenziale und Herausforderungen. Dabei zeigt sich die Proband*innengruppe grundsätzlich sehr konsistent, was zum Beispiel daran erkennbar ist, dass es große Überschneidungen zwischen den Relevanzzuweisungen und Potenzialen zeitgeschichtlichen Unterrichts gibt. Darüber hinaus lassen sich noch weitere übergeordnete Beobachtungen machen:

- 1) Je unterrichtsnäher und konkreter die Interviews hinsichtlich zeitgeschichtlichen Unterrichts und seiner Planung werden, desto wichtiger werden auch die Differenzen, die die Geschichtslehrpersonen bezüglich des Unterrichtsmaterials sehen. So spielt die *Quellenlage* bei den noch sehr theoretischen Überlegungen zur Relevanz von Zeitgeschichte eine kleine Rolle. Lediglich drei Geschichtslehrer*innen führen diesen Gesichtspunkt als Begründung für die Relevanz von Zeitgeschichte an. Mit Blick auf das Potenzial und die Herausforderungen, die zeitgeschichtliche Inhalte mit sich bringen, werden Unterrichtsmaterialien in der Proband*innengruppe deutlich relevanter. Insgesamt elf Lehrpersonen thematisieren die zeitgeschichtliche Quellenlage und verdeutlichen insbesondere damit einhergehende Herausforderungen. Schließlich verweisen 14 Lehrpersonen auf die Planungsunterschiede, die sich im Vergleich mit anderen Epochen ergeben. Vor allem die veränderte Materialgrundlage haben die Lehrpersonen dabei im Blick.

Neben des Befundes von Katharina Litten, dass Lehrpersonen – unabhängig von der Schulform – die Materialsuche bereits grundsätzlich als große Herausforderung betrachten,⁶⁶⁶ lassen sich für diese Verschiebungen zwei Erklärungen finden: Zum einen ist die größere Rolle, die Unterrichtsmaterial bei Potenzialen und Herausforderungen im Vergleich zur Relevanz spielt, damit zu erklären, dass die Lehrpersonen mit der veränderten Quellen- beziehungsweise Materiallage auch viele Schwierigkeiten verbinden. Demzufolge thematisieren sie diese bei der eher positiv konnotierten Frage nach der Relevanz von Zeitgeschichte nicht. Zum anderen scheint dies ein Hinweis darauf zu sein, dass das Geschichtsschulbuch, wenn vielleicht auch kein Leitmedium,⁶⁶⁷ von vielen

⁶⁶⁶ Vgl. Litten 2017, S. 366.

⁶⁶⁷ Dass das Geschichtsschulbuch „das wichtigste Leitmedium des Geschichtsunterrichts“ (Jörn Rüsen: Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts. In: Internationale Schulbuchforschung 14 (1992) 3, S. 239) sei, stellte Rüsen bereits 1992 fest. Diese Annahme gilt auch weiterhin für den modernen Geschichtsunterricht (vgl. Bernd Schönemann/ Holger Thünemann: Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis. Schwalbach/Ts. 2010 (Methoden Historischen Lernens), S. 7). Während allerdings Katharina Litten feststellen konnte, dass eine „zentrale Rolle des Schulbuchs im Rahmen der Vorbereitung, wie sie für die Fächer Mathematik und Englisch festgestellt wurde [konnte] für das Fach Geschichte in der

Proband*innen zumindest als Orientierung bei der Planung genutzt wird. Als eine Orientierung, die bei der Thematisierung von Zeitgeschichte wegfällt, weshalb die Differenzen hinsichtlich des Materials bei der Unterrichtsplanung möglicherweise verstärkt wahrgenommen werden. Zugleich werden die Lehrpersonen an dieser Stelle dem Gegenstand der Zeitgeschichte gerecht. Denn, so konnte Thünemann in seiner Untersuchung von Schulbuchreihen aus Nordrhein-Westfalen⁶⁶⁸ zeigen, die untersuchten Geschichtsschulbücher wiesen einige Mängel bezüglich der von ihm vorangestellten normativen Forderungen⁶⁶⁹ auf: Thünemann stellt unter anderem fest, dass im entsprechenden Untersuchungskorpus die Berücksichtigung „gegenwärtiger geschichtskultureller Zeugnisse“⁶⁷⁰ eine Ausnahme darstelle. Gleichwohl sei dieses Manko mit der raschen Veränderung in der Geschichtskultur zu erklären. Es sei für Herausgebende und Autor*innen von Geschichtsschulbüchern schwierig, auf dem aktuellsten Stand zu sein.⁶⁷¹ Zudem würden zeitgeschichtliche Quellen selten so ausgesucht und miteinander in Beziehung gesetzt, dass spezifische Differenzen deutlich würden und die sich daraus entwickelnden Kontroversen ansatzweise erkennbar werden. Des Weiteren konnte Thünemann herausfinden, dass kontroverse „Geschichtsvermittlung mit zunehmender Gegenwartsnähe, vor allem jedoch mit wachsender geschichtspolitischer Brisanz eines Themas abnimmt.“⁶⁷² Thünemann zielt mit seinen normativen Überlegungen und empirischen Ergebnissen insbesondere auf die kritische Einbeziehung geschichtskultureller Phänomene und die der Zeitgeschichte inhärente Kontroversität ab. Die Lehrpersonen dieser Studie haben mit ihren Überlegungen zu Möglichkeiten, Herausforderungen und Planungsdifferenzen zeitgeschichtlichen Unterrichts zwar keine wirkliche Auseinandersetzung mit geschichtskulturellen Phänomenen im Blick (s. auch Punkt 3). Stattdessen implementieren sie eher gegenwartsbezogene *Aufhänger* in ihren Unterricht. Aber gleichwohl sehen sie die Notwendigkeit und die Möglichkeit, sich vom Geschichtsschulbuch zu lösen

vorliegenden Studie nicht repliziert werden“ (Dies. 2017, S. 415) kann, konstatiert Roland Bernhard für den konkreten Einsatz im Unterricht, dass „das Schulbuch in den analysierten Stunden als das Leitmedium des Unterrichts eingesetzt wurde“ (Ders.: Das Schulbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts in Österreich. Empirische Ergebnisse einer Triangulationsstudie und einige Schlussfolgerungen für die LehrerInnenbildung. In: Ders./ Christoph Kühberger/ Christoph Bramann (Hrsg.): Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen. Münster/ New York 2019, S. 52). Diese beiden Beispiele zeigen, dass die Befundlage hier nicht ganz eindeutig ist (vgl. dazu auch die Positionen, die Bernhard gegenüberstellt, ebd., S. 35f.).

⁶⁶⁸ Die untersuchten Geschichtsschulbücher für die Sekundarstufe I sollten große Überschneidungen mit denen aufweisen, die die untersuchten Geschichtslehrpersonen auch in ihrem Unterricht verwenden. Denn die Umstellung auf G8 erfolgte bereits 2007, d.h. die alten G9-Geschichtslehrwerke waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung nicht mehr im Einsatz. Für die Sekundarstufe II gab es im Jahr 2014 einen neuen Kernlehrplan. Dies hat zur Folge, dass für die Phase, in der die Interviews geführt wurden (zwischen August 2015 und Januar 2017), sowohl die alten als auch die neuen Geschichtsschulbücher zum Einsatz kamen.

⁶⁶⁹ Vgl. Holger Thünemann: Zeitgeschichte im Schulbuch. Normative Überlegungen, empirische Befunde und pragmatische Konsequenzen. In: Susanne Popp u.a. (Hrsg.): Zeitgeschichte – Medien – Historische Bildung. Göttingen 2010 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 2), S. 119ff.

⁶⁷⁰ Ebd., S. 123.

⁶⁷¹ Vgl. ebd.

⁶⁷² Ebd., S. 127.

und Unterrichtsmaterial anders zu recherchieren, aufzubereiten und mit vielfältigen Medien zu arbeiten.

- 2) Während Zeitzeug*innen und deren Einbindung in den Geschichtsunterricht in den Überlegungen der Fachdidaktik zum Potenzial zeitgeschichtlichen Unterrichts eine wichtige Rolle spielen, werden sie von den Geschichtslehrpersonen kaum thematisiert. Sechs Proband*innen definieren Zeitgeschichte zwar über die Kopplung an Zeiteugenschaft (s. Kap. 2.1.2) und auch bei der Relevanz von Zeitgeschichte für den Geschichtsunterricht wird noch auf die Bedeutung von Zeitzeug*innen verwiesen (fünf Lehrer*innen). Als es jedoch um konkrete Potenziale und Herausforderungen für den Geschichtsunterricht geht, wird deutlich, dass lediglich Kerstin L. und Grit R. die Einbindung von Zeitzeug*innen konkret im Blick haben. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass Zeitzeug*innen häufig in Form eines Vortrages an Schulen kommen und dort vor größerem Publikum, zum Beispiel in einer Aula sprechen. Schüler*innen können in diesem Kontext Fragen stellen.⁶⁷³ Somit haben sie für den *normalen* Geschichtsunterricht und dessen Planung keine große Bedeutung. Eine weitere Erklärung bietet die Phase, in der sich die Lehrpersonen berufsbiografisch befinden: Denn eine Einbindung von Zeitzeug*innen in den Geschichtsunterricht ist aufwändig.⁶⁷⁴ Dies dürfte für Geschichtslehrer*innen, die sich in der Berufseinstiegsphase befinden und mit vielen Herausforderungen beschäftigt sind,⁶⁷⁵ insbesondere gelten.
- 3) Zudem spielt die Auseinandersetzung mit geschichtskulturellen Phänomenen für die Geschichtslehrer*innen im Zusammenhang mit der Epoche Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht quasi keine Rolle. Vereinzelt Verweise auf Jubiläen (zum Beispiel von Annika R. auf das 25. Jubiläum des Beitritts der DDR zur BRD) oder einen Film (Judith U. führt in einem Beispiel die Einbeziehung des Films „Das Leben der Anderen“ an) dienen eher als gegenwartsnaher *Aufhänger* oder der Visualisierung. Während also in der geschichtsdidaktischen Theorie darauf verwiesen wird, welchen großen Raum Zeitgeschichte in der Geschichtskultur einnehme,⁶⁷⁶ und sich daraus ableiten lässt, dass eine entsprechende Auseinandersetzung auch im zeitgeschichtlichen Unterricht stattfinden sollte, ist dies bei den Lehrpersonen nicht zu erkennen. Dies scheint aber kein Alleinstellungsmerkmal in Bezug auf zeitgeschichtlichen Unterricht zu sein. Vielmehr konnte Daniel Münch in seinem Projekt

⁶⁷³ Vgl. Christiane Bertram: Zeiteugen im Geschichtsunterricht. Chance oder Risiko für historisches Lernen? Eine randomisierte Interventionsstudie. Schwalbach/Ts. 2017 (Geschichtsunterricht erforschen, Bd. 6), S. 24.

⁶⁷⁴ Vgl. Henke-Bockschatz 2016, S. 357.

⁶⁷⁵ S. Kap. 1.3.1.2.

⁶⁷⁶ Vgl. Furrer 2013, S. 21.

feststellen, dass Geschichtskultur vornehmlich der Wissensvermittlung diene.⁶⁷⁷ Dagegen würden „analytische oder partizipative Zugänge zur Geschichtskultur“⁶⁷⁸ eine Ausnahme bilden.

⁶⁷⁷ Vgl. Münch 2021, S. 354.

⁶⁷⁸ Ebd.

3. Geschichtsbilder zu 1989

Die Kontroverse von Detlef Pollack und Ilko-Sascha Kowalczyk in der FAZ⁶⁷⁹ aus dem Jubiläumsjahr 2019 zeigt beispielhaft, wie aktuell und brisant sich das Ringen um die vermeintlich *richtige* Deutung der Geschehnisse im Jahr 1989 immer noch darstellt. Pollack hat in seinem Gastbeitrag das Ziel formuliert, mit der Legende aufräumen zu wollen, dass sich die Oppositionellen in der DDR für den Sturz der Diktatur verantwortlich zeichnen. Nach dieser Meistererzählung wären die Kirchen sowie die von ihnen aufgenommenen Gruppierungen der Opposition für die *Revolution* 1989 verantwortlich. Wenngleich Pollack sowohl die Kirchen und die oppositionellen Gruppen als auch die sich daraus entwickelten Bürgerrechtsbewegungen als „Kristallisationspunkte“ für den „Massenprotest“⁶⁸⁰ betrachtet, schätzt er dennoch externe Faktoren als bedeutsamer ein.⁶⁸¹ Ausschlaggebend seien die Ausreisen vieler junger DDR-Bürger*innen, die die Dableibenden zu Protesten getrieben hätten, sowie die Handlungsunfähigkeit der SED-Regierung im Umgang mit der Krise gewesen. Pollack schlussfolgert aus seinen Ausführungen, dass es weder die Oppositionellen noch die Kirchen gewesen seien, sondern vielmehr die „Normalos“, von denen der „Umbruch“⁶⁸² ausgegangen sei.⁶⁸³

Kowalczyk widerspricht Pollack in seinem Beitrag. Folgt man ihm, gebe es „in der Forschung auch einen Konsens darüber“, dass die Bürgerbewegung „von entscheidender Bedeutung für die Revolution“⁶⁸⁴ war. So argumentiert er auch in seiner Monographie zur *Revolution* von 1989, in der er die „Ereignisse von 1989 insgesamt als Bürgerbewegung“⁶⁸⁵ begreift. Die Mehrheit der Normalbürger*innen hätte zunächst abgewartet und sei erst tätig geworden, als die Entscheidung bereits gefallen sei. Er führt weiter aus, dass die Maueröffnung am 9. November nur als symbolischer Akt gelten könne. Der Höhepunkt der Revolution sei aber der 9. Oktober gewesen, als 70 000 Menschen in Leipzig trotz drohender

⁶⁷⁹ Vgl. Detlef Pollack: Historischer Irrglaube zur DDR. Es war ein Aufstand der Normalbürger. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 11.07.2019a (<https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/historischer-irrglaube-zur-ddr-aufräumen-der-mauerfall-legende-16279957.html>, aufgerufen am 17.07.2019). Ilko-Sascha Kowalczyk: Ostdeutsche Revolution. Eine Minderheit bahnte den Weg. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 14.07.2019 (<https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/zu-aktuellen-versuchen-die-ostdeutsche-revolution-umzudeuten-16284484.html>, aufgerufen am 17.07.2019). Detlef Pollack: Regime und Widerstand. Die verachtete Bevölkerung der DDR. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 15.07.2019b (<https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/regime-und-widerstand-die-verachtete-bevoelkerung-der-ddr-16286155.html>, aufgerufen am 18.07.2019).

⁶⁸⁰ Pollack 2019a.

⁶⁸¹ Vgl. ebd. Vgl. dazu auch Detlef Pollack: »Wir sind das Volk!« Sozialstrukturelle und ereignisgeschichtliche Bedingungen des friedlichen Massenprotests. In: Klaus-Dietmar Henke (Hrsg.): Revolution und Vereinigung 1989/90. Als in Deutschland die Realität die Phantasie überholte. München 2009, S. 187.

⁶⁸² Ebd.

⁶⁸³ Vgl. ebd. sowie Detlef Pollack: Mass pressures, elite response – roots of democratization: the case of the GDR. In: Communist and Postcommunist Studies 35 (2002).

⁶⁸⁴ Kowalczyk 2019.

⁶⁸⁵ Ilko-Sascha Kowalczyk: Endspiel. Die Revolution von 1989 in der DDR. 3. überarbeitete, korrigierte und erweiterte Neuauflage. München 2015, S. 16.

militärischer Gewalt demonstriert hätten. An dieser Stelle hebt er folgenden Aspekt hervor: Es seien die Oppositionellen gewesen, die die Montagsdemonstrationen „aus der Kirche in die Gesellschaft“⁶⁸⁶ getragen hätten.⁶⁸⁷ Kowalczuk wirft Pollak äußerst unsachlich vor, dass dieser, wegen eines Auslandsaufenthaltes in der Schweiz, nicht habe dabei sein können und aufgrund seiner Privilegien nicht zu Gegnern des SED-Regimes gehört haben kann.⁶⁸⁸

Am Beispiel dieser Debatte – ergänzt um die Replik Pollacks⁶⁸⁹ – wird das Ringen um die Deutungshoheit in der Frage „Wem gehört die friedliche Revolution von 1989 in der DDR?“⁶⁹⁰ besonders deutlich.

Diese Kontroverse zeigt darüber hinaus, dass die Frage nach der Deutung des historischen Geschehenszusammenhangs 1989 deutlich von der Frage geprägt ist, welche Akteur*innen für die Entwicklungen verantwortlich sind und welche Ursachen sich als Erklärung für 1989 benennen lassen.⁶⁹¹ Deshalb wird im Folgenden zunächst der akademische Diskurs daraufhin untersucht, welche Erklärungsfaktoren in Bezug auf den historischen Ereigniskomplex 1989 zu identifizieren sind (Kap. 3.1). Diese stellen eine wissenschaftsbasierte Deutungsfolie dar. So können die Erklärungen der Geschichtslehrpersonen nicht nur an die wissenschaftliche Forschung rückgebunden, sondern auch miteinander verglichen werden. Im Anschluss werden dann sechs individuelle Geschichtsbilder ausführlich präsentiert (Kap. 3.2), um diese im Anschluss zu kontextualisieren sowie übergeordnete Befunde darzulegen (Kap. 3.3). Abschließend werden die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst (Kap. 3.4).

3.1 1989 im akademischen Diskurs

In diesem Unterkapitel wird die Frage in den Blick genommen, wie innerhalb des akademischen Diskurses die Ereignisse des Jahres 1989 und insbesondere die Maueröffnung am 9. November erklärt werden. Die Betrachtung des Forschungsfeldes erfolgt demzufolge dahingehend, welche unterschiedlichen Erklärungen sich identifizieren lassen. Diese Erklärungen werden hier analytisch getrennt und dargestellt sowie im Folgenden als *Erklärungsfaktoren* bezeichnet.

Der Forschungsdiskurs bietet – wie im Beginn dieses Kapitels schon angedeutet – verschiedene Erklärungen für die Maueröffnung 1989. Umstritten seien dabei „weniger die einzelnen Bestandteile des

⁶⁸⁶ Kowalczuk 2019.

⁶⁸⁷ Vgl. ebd.

⁶⁸⁸ Vgl. ebd.

⁶⁸⁹ Vgl. Pollack 2019b.

⁶⁹⁰ Ebd.

⁶⁹¹ Dazu konkreter vgl. Saskia Handro: Arbeit am kollektiven Gedächtnis. „1989“ in Schulgeschichtsbüchern. In: Dies./ Thomas Schaarschmidt (Hrsg.): Die Aufarbeitung der Aufarbeitung. Die DDR im geschichtskulturellen Diskurs. Schwalbach/ Ts. 2011 (Politik und Bildung, Bd. 65), S. 84.

Sets an Ursachen“⁶⁹². Vielmehr werde die Gewichtung der Erklärung oder auch die Bezeichnung des historischen Geschehenszusammenhangs kontrovers diskutiert.⁶⁹³ Dabei hängt beides eng zusammen. So erklären Ansätze, die im Zusammenhang mit den historischen Geschehenszusammenhang 1989 von einer *Implosion* oder einem *Zusammenbruch* sprechen, diesen anders, als jene die den Ereigniskomplex als *Systemsturz* oder *Friedliche Revolution* bezeichnen. Eine Identifizierung und Systematisierung der Erklärungsfaktoren erfolgt anhand der folgenden vier Dimensionen (vgl. zur näheren Erläuterung Kap. 1.4.3):

- a) Ereignisdimension
- b) Akteur*innendimension
- c) Zeitdimension
- d) Raumdimension

Mithilfe dieser Dimensionen lassen sich im akademischen Diskurs elf Erklärungsfaktoren herausarbeiten:

Drei der identifizierten Erklärungen grenzen sich von den anderen Faktoren vor allem im Bereich der Akteur*innendimension ab; bei ihnen stehen die verschiedenen Gruppen der DDR-Bevölkerung im Mittelpunkt der Erklärung. Als Akteur*innen im Rahmen des Erklärungsfaktors ***Ausreise- und Fluchtbewegung (I)*** sind diejenigen Bürger*innen der DDR zu verstehen, die ihrer Unzufriedenheit mit dem Regime insbesondere im Jahr 1989 durch Ausreise(anträge) und Flucht zum Ausdruck gebracht haben. Sie sind unter anderem über Ungarn, Tschechien und Polen vornehmlich in Richtung Bundesrepublik Deutschland (BRD) geflohen/ ausgereist. Konkrete, mit diesem Faktor verbundene Ereignisse sind zum Beispiel die Botschaftsbesetzungen in Budapest, Prag und Warschau oder auch die Schaffung eines neuen Fluchtweges der Ungarn im Mai 1989 sowie die Gewährung der Ausreise im September desselben Jahres durch Ungarn. Im Fokus des Erklärungsfaktors ***Protestbewegung (II)*** stehen dagegen diejenigen Bürger*innen der DDR, die sich den großen Massenprotesten und Montagsdemonstrationen seit August 1989 angeschlossen haben. Die häufig als (*Friedliche*) *Revolution* bezeichnete Entwicklung bezieht sich dabei räumlich auf die DDR, wobei als Ereignisse insbesondere die Montagsdemonstration am 9. Oktober in Leipzig oder auch die Proteste am 4. November in Ostberlin mit dieser Erklärung verbunden werden. Dagegen stehen im Kontext des Erklärungsfaktors ***Oppositionsbewegung (III)*** als vornehmlich handelnde Akteur*innen die Oppositionsgruppen im Mittelpunkt. Sie hätten im August 1989 die DDR-Bevölkerung zum Protest motiviert, weshalb mit diesem Erklärungsfaktor auch die

⁶⁹² Sigrid Koch-Baumgarten/ Katharina Gajdukowa/ Eckart Conze: „1989“ – Systemkrise, Machtverfall des SED-Staates und das Aufbegehren der Zivilgesellschaft als demokratische Revolution. In: Dies. (Hrsg.): Die demokratische Revolution 1989 in der DDR. Köln u.a. 2009, S. 10.

⁶⁹³ Vgl. ebd., S. 10f.

Montagsdemonstrationen und Massenproteste in der Ereignisdimension in Verbindung stehen. Räumlich ist dieser Faktor ebenso innerhalb der DDR einzuordnen. In Bezug auf diese Bewegung wird in Abgrenzung zu den anderen Erklärungen häufig von einer *Demokratischen Revolution* gesprochen.

Im Gegensatz zu diesen ersten drei Erklärungsfaktoren zeichnet sich die vierte ermittelte Erklärung dadurch aus, dass keine Akteur*innen leitend sind. Stattdessen grenzt sich der Erklärungsfaktor ***Fehler im System (IV)*** vor allem dahingehend deutlich ab, dass er strukturelle Bedingungen als Ursache für die *Maueröffnung* in den Mittelpunkt stellt. Dies bedeutet auch, dass hier ein Zeitraum von Beginn des Staatssozialismus an in den Blick gerät. In der Raumdimension wird die DDR im Kontext osteuropäischer Entwicklungen betrachtet. Dabei sind viele Ereigniskomplexe mit diesem Faktor verbunden, die insbesondere mit ökonomischen Fragen und solchen nach der Legitimation des sowjetischen Kommunismus im Zusammenhang stehen. Begrifflich wird bei dieser Erklärung häufig von einer *Implosion* oder auch von einem *Zusammenbruch* gesprochen.

Des Weiteren kann der Erklärungsfaktor ***(Nicht-)Krisenmanagement der SED (V)*** im akademischen Diskurs identifiziert werden, für den vor allem die Ereignis- und Akteur*innendimension charakteristisch sind. Und zwar deshalb, weil vornehmlich das Nicht-Handeln der SED-Führung (Akteur*innendimension) und damit verbunden die quasi nicht vorhandenen Ereignisse kennzeichnend sind. Die SED-Führung hat angesichts der Ausreise-, Flucht- und Protestbewegung weder Reformen durchgeführt noch gewaltsam eingegriffen. In der Raumdimension bezieht sich dieser Erklärungsfaktor auf die DDR. Gleichzeitig beschränkt er sich zeitlich vornehmlich auf das Jahr 1989.

In Abgrenzung zu den bisher dargelegten Erklärungen unterscheidet sich der sechste Erklärungsfaktor ***Innenpolitische Reformen und außenpolitische Öffnung der Sowjetunion (VI)*** vor allem dahingehend, dass *einem* Akteur – Michail Gorbatschow – enorme Handlungsmacht zugeschrieben wird. Im Mittelpunkt der Ereignisdimension stehen die von ihm eingeleiteten Reformen und in deren Folge das Abrücken von der sogenannten *Breschnew-Doktrin*. Der Erklärungsfaktor beschreibt in etwa einen Zeitraum ab Mitte der 1980er Jahre bis hin zum Jahr 1989. Gleichzeitig wird auch hier die DDR im Zusammenhang mit den osteuropäischen Entwicklungen gesehen.

Die folgenden beiden ermittelten Erklärungsfaktoren haben gemein, dass sie Erklärungen aus westlicher politischer Perspektive beschreiben. So stellen die handelnden Akteur*innen im siebten Erklärungsfaktor ***Rolle der Bundesrepublik Deutschland (VII)*** vorwiegend die verschiedenen Regierungen der Bundesrepublik Deutschland dar, die insbesondere auf wirtschaftlichen Wegen Einfluss genommen hätten. Mit diesem Erklärungsfaktor werden in der Ereignisdimension zum Beispiel Freilassungen von politischen Häftlingen oder auch das Handeln der BRD-Regierung im Kontext der Grenzöffnung Ungarns im Herbst 1989 verbunden. Der für diesen Erklärungsfaktor zu betrachtende Zeitraum beginnt bereits im Jahr 1963, denn von da an haben die unterschiedlichen Regierungen wirtschaftliche Hilfen für die

Freilassung politischer Häftlinge zur Verfügung gestellt. Den Erklärungsfaktor **Politik der US-Regierung unter Reagan im Ost-West-Konflikt (VIII)** wiederum kennzeichnet, dass die Maueröffnung im Kontext des Ost-West-Konfliktes betrachtet und für das Ende desselben insbesondere die US-Politik eine wichtige Erklärung darstellt. Die US-Regierung unter der Führung Ronald Reagans lässt sich als entscheidende Akteurin identifizieren. Zeitlich ist dieser Erklärungsfaktor in den 1980er Jahren einzuordnen. In der Ereignisdimension ist beispielsweise die Aufnahme des Programms der Strategischen Verteidigungsinitiative 1983 durch Reagan zu nennen.

Die drei weiteren identifizierten Erklärungsfaktoren eint zunächst, dass sie sich in der Raumdimension von den bisher vorgestellten Erklärungen abgrenzen. Denn es lässt sich feststellen, dass diese Erklärungen globale Entwicklungen in den Blick nehmen. Zudem beziehen sie sich zeitlich vor allem auf die 1970er und 1980er Jahre. Charakteristisch für den Erklärungsfaktor **Globales ökonomisches Wachstum (IX)** ist, dass es hier um strukturelle ökonomische Entwicklungen geht, die im Prinzip ohne konkrete Ereignisse und Akteur*innen auskommen und denen gleichwohl Einfluss auf die Geschehnisse in der DDR zugeschrieben wird. Dahingegen lassen sich für den Erklärungsfaktor **Religiöser Wandel (X)** die Päpste Johannes XXIII. sowie Johannes Paul II. und weitere katholische Kirchenvertreter als handelnde Akteure ausmachen. Bereits in den 1960er beginnend habe sich vor allem Johannes Paul II. unter anderem in Polen mit der Opposition verbündet und so gegen das herrschende Regime gestellt. Der elfte ermittelte Erklärungsfaktor **„Schneeball-“ beziehungsweise Demonstrationseffekte (XI)** kommt ohne konkret handelnde Menschen in der Akteur*innendimension aus. Stattdessen steht im Fokus, welche Effekte Demokratisierungsschübe in einem Land auf die Entwicklung eines anderen Landes haben. Als Beispiel wird dafür unter anderem der Erfolg der Nicht-Kommunisten in Polen auf weitere Staaten Osteuropas angeführt.

| Erklärungsfaktoren 1989 | |
|-------------------------|--|
| I | Ausreise- und Fluchtbewegung |
| II | Protestbewegung |
| III | Oppositionsbewegung |
| IV | Fehler im System |
| V | (Nicht-)Krisenmanagement der SED |
| VI | Innenpolitische Reformen und außenpolitische Öffnung der Sowjetunion |
| VII | Rolle der Bundesrepublik Deutschland |
| VIII | Politik der US-Regierung unter Reagan im Ost-West-Konflikt |
| IX | Globales ökonomisches Wachstum |
| X | Religiöser Wandel |
| XI | „Schneeball-“ beziehungsweise Demonstrationseffekte |

Tab. 16: Identifizierte Erklärungsfaktoren für die Maueröffnung 1989

Erklärungsfaktor I: Ausreise- und Fluchtbewegung

Im akademischen Diskurs lässt sich die zunehmende Ausreise- und Fluchtbewegung als ein Erklärungsfaktor für die Öffnung der Mauer 1989 identifizieren. Ausreise und Flucht werden als Bedingung für dieses historische Phänomen angeführt, weil sie dem DDR-Regime die Legitimationsbasis entzogen hätten. Da die Bürger*innen der DDR nicht hätten frei wählen können, hätten sie auf diese Weise ihrem Unmut Ausdruck verleihen können.⁶⁹⁴ Deshalb lasse sich die Ausreise- und Fluchtbewegung als »Abstimmung mit den Füßen«⁶⁹⁵ werten.

Die ansteigenden Ausreisezahlen – besonders im Jahr 1989 mit 340 000 DDR-Bürger*innen⁶⁹⁶ – hätten das SED-Regime dabei gleich doppelt unter Druck gesetzt:⁶⁹⁷ (1) Die Anzahl der Personen, die eine »Entlassung aus der Staatsbürgerschaft« beantragten, stieg in den 1980er Jahren beständig weiter an.⁶⁹⁸ Dies führte dazu, dass die SED-Führung 1988/89 immer wieder zwischen den Möglichkeiten geschwankt habe, das „Ausreise-Ventil ein bisschen zu öffnen, um Druck abzulassen“⁶⁹⁹ beziehungsweise wieder zu schließen, um die damit einhergehenden Verluste mit ihren Folgen zu stoppen.⁷⁰⁰ Denn zu den Ausreisenden gehörten vor allem Teile der jungen und leistungsfähigen Bevölkerung.⁷⁰¹ (2) Außerdem besetzten 1989 DDR-Bürger*innen die Botschaften in Budapest, Prag und Warschau.⁷⁰² Ungarn hatte bereits im Mai 1989 einen neuen Fluchtweg geschaffen, am 10./11. September gewährten die ungarischen Behörden zudem Fluchtwilligen ohne Rücksprache mit dem DDR-Regime die Ausreise.⁷⁰³ Damit wurde die Handlungssouveränität der SED weiter eingeschränkt und die durch diesen Fluchtweg generierten zunehmenden Ausreise- beziehungsweise Fluchtzahlen übten weiteren Druck aus.

⁶⁹⁴ Vgl. Marion Detjen: *Permanente Existenzbedrohung: Abwanderung, Flucht, Ausreise*. In: Klaus-Dietmar Henke (Hrsg.): *Revolution und Vereinigung 1989/90. Als in Deutschland die Realität die Phantasie überholte*. München 2009, S. 70f.

⁶⁹⁵ Detjen verweist an dieser Stelle darauf, dass dieser Begriff im Kalten Krieg als Kampfbegriff gedient habe, in der gegenwärtigen Forschungsliteratur aber in analytischer Absicht verwendet werde (vgl. ebd., Fußnote 11, S. 582).

⁶⁹⁶ Vgl. ebd., S. 70.

⁶⁹⁷ Zum Vergleich: Bis zum Mauerbau verließen ungefähr 3,1 Millionen die SBZ/ DDR (vgl. ebd.). Kowalczuk verweist allerdings in einer Fußnote darauf, dass die Angaben der Zahlen zwischen 2,7 und 3,99 Millionen Menschen schwanken. Diese Zahlen gelten für die Zeit zwischen Staatsgründung und Mauerbau (vgl. Kowalczuk 2015, S. 189, 569). Bis 1988 seien es dann etwa 570 000 Menschen gewesen, die die DDR verließen (vgl. Detjen 2009, S. 70).

⁶⁹⁸ 1984 verließen dann 35 000 Bürger*innen die DDR auf legale Weise in die BRD. 1985 waren es 18 000, 1986 20 000, 1987 11 500 und 1988 etwa 30 000. Allein im April 1988 seien zudem 112 000 Anträge gestellt worden (vgl. Hermann Weber: *Die DDR 1945–1990*. 5., aktualisierte Aufl. München 2012 (Oldenbourg Grundriss der Geschichte), S. 105f.).

⁶⁹⁹ Detjen 2009, S. 75.

⁷⁰⁰ Vgl. ebd.

⁷⁰¹ Vgl. ebd., S. 70.

⁷⁰² Vgl. Koch-Baumgarten/ Gajdukowa/ Conze 2009, S. 9.

⁷⁰³ Vgl. Weber 2012, S. 108.

Erklärungsfaktor II: Protestbewegung

Im akademischen Diskurs lässt sich ferner die zunehmende Protestbewegung als weiterer Erklärungsfaktor ermitteln, wobei diesem massenhaften Protest von vielen Forschenden eine „Schlüsselrolle“⁷⁰⁴ zugesprochen wird. Das Streben nach Selbstbestimmung der DDR-Bürger*innen habe eine enorme Schubkraft gehabt. So ließen sich die in Folge der Proteste getroffenen politischen Entscheidungen, die bis zum Beitritt der DDR zur BRD geführt hätten, vornehmlich als Reaktion auf diese Demonstrationen verstehen.⁷⁰⁵ Damit lasse sich die Öffnung der Mauer als „direkte Folge des Massenprotests“⁷⁰⁶ verstehen. Zumal das gewaltlose Vorgehen der Demonstrierenden dem DDR-Regime keine Angriffsfläche geboten hätte und so dazu beigetragen habe, das System nach innen zu destabilisieren.⁷⁰⁷

Der Druck sei dabei sukzessive aufgebaut worden. Denn die Teilnehmer*innenzahlen an den Montagsdemonstrationen seien zunehmend angestiegen.⁷⁰⁸ Von etwa 800 Demonstrant*innen am 4. September habe sich in Leipzig die Teilnehmer*innenzahlen auf etwa 500 000 Personen am 6. November gesteigert.⁷⁰⁹

Ein Erklärungsansatz verknüpft diese beiden dargelegten Faktoren (Erklärungsfaktor *Ausreise- und Fluchtbewegung (I)* sowie Erklärungsfaktor *Protestbewegung (II)*) für die Entwicklungen in der DDR: So erläutert Hirschman diese mit der *Exit-Voice-Theorie*. Dieser Erklärung liegt ein Konzept zugrunde, das sich auf Unternehmen, Organisationen und Staaten anwenden lasse. Dabei werden *exit* und *voice* als zwei kontrastierende Antworten von Verbraucher*innen und Mitgliedern von Organisationen auf etwas verstanden, das sie als Verschlechterung in der Qualität der Waren, die sie kaufen oder der Leistungen, die sie erhalten, wahrnehmen.⁷¹⁰ Während *exit* eine private Entscheidung und Handlung sei, kennzeichne *voice* die kollektive Aktivität.⁷¹¹

Angewandt auf die Entwicklungen 1989 hebt Hirschman damit die Parallelität der Auswanderungs- und Fluchtbewegung (*Erklärungsfaktor II*) sowie des inneren Widerstandes (*Erklärungsfaktor I*) als

⁷⁰⁴ Klaus-Dietmar Henke: 1989. In: Ders. (Hrsg.): *Revolution und Vereinigung 1989/90. Als in Deutschland die Realität die Phantasie überholte*. München 2009, S. 12.

⁷⁰⁵ Vgl. ebd.

⁷⁰⁶ Ebd., S. 13.

⁷⁰⁷ Vgl. Matthias Damm/ Mark R. Thompson: *Wende oder friedliche Revolution? Ungleiche Deutungen einer historischen Zäsur*. In: *Totalitarismus und Demokratie* 6 (2009), S. 27f.

⁷⁰⁸ Vgl. Pollack 2009, S. 187.

⁷⁰⁹ Bernd Lindner: *Die demokratische Revolution in der DDR 1989/90. Überarbeitete und aktualisierte Neuauflage*. Bonn 2010, S. 103.

⁷¹⁰ Vgl. Albert O. Hirschman: *Exit, Voice, and the Fate of the German Democratic Republic. An Essay in Conceptual History*. In: *World Politics* 45 (1993) 2, S. 175.

⁷¹¹ Vgl. ebd., S. 194.

Erklärung für die Delegitimierung und den Zusammenbruch der DDR hervor.⁷¹² In der DDR seien 1989 Widerspruch und Abwanderung Verbündete geworden,⁷¹³ wenngleich Ausreisende und Flüchtende, die Anhänger*innen von *exit*, und Bleibende, die Anhänger*innen von *voice*, für eine Weile getrennte, sogar antagonistische Gruppen gebildet hätten.⁷¹⁴

Thompson übt dahingehend Kritik an dieser Theorie, dass diese Überlegung zu kurz greife, weil eigentlich erst die Abwanderung zum Widerspruch geführt habe. Er macht dies daran fest, dass erst nach der Flucht vieler DDR-Bürger*innen über Ungarn beziehungsweise über andere Länder die Gründung des Neuen Forums gelang und auch die Demonstrationen in Dresden und Leipzig begannen; dort, wo die Gruppe derjenigen, die ausreisen wollten, am stärksten gewesen sei. Die Dagebliebenen hätten vor allem auf diese Ausreise-Initiative reagiert.⁷¹⁵ Doch auch Hirschman verweist in seinem Ansatz darauf, dass „*exit* played the lead part in the drama.“⁷¹⁶ Insgesamt sei die Möglichkeit des *exit* eine Besonderheit der DDR gewesen, da es nur dort – und in keinem anderen Staat in Mitteleuropa – die Exit-Möglichkeit gegeben habe.⁷¹⁷

Erklärungsfaktor III: Oppositionsbewegung

Die Opposition stellt eine weitere Bewegung dar, der eine Bedeutung für die Öffnung der Mauer zugeschrieben wird. Um deren Rolle im Rahmen der zunehmenden Massenproteste im Herbst 1989 verstehen zu können, sei es notwendig, die folgende Differenzierung vorzunehmen: Es müsse zwischen den Organisationen unterschieden werden, die im September und Oktober 1989 gegründet worden seien und denen, die aus den älteren Oppositionsmilieus stammen würden.⁷¹⁸ Denn die DDR-Gesellschaft habe sich bereits in den 1980er Jahren auf unterschiedliche Weise und auch mit divergenten Intentionen reaktiviert.⁷¹⁹ In dieser Zeit entstanden unter anderem auch Netzwerke der Opposition, die Jarusch

⁷¹² Ausführlicher zur Dynamik von *exit* und *voice* in Bezug auf die Entwicklungen in der DDR: Steven Pfaff: *Exit-Voice Dynamics and the Collapse of East Germany. The Crisis of Leninism and the Revolution of 1989*. Durham/London 2006.

⁷¹³ Vgl. Hirschman 1993, S. 186–193.

⁷¹⁴ Vgl. ebd., S. 190.

⁷¹⁵ Vgl. Mark R. Thompson: Die „Wende“ in der DDR als demokratische Revolution. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 45 (1999), S. 20

⁷¹⁶ Hirschman 1993, S. 187.

⁷¹⁷ Vgl. Friedbert W. Rüb: „1989“: Revolutionen oder koordinierte Transformationen? Verfassungsgebung und die Rolle von Massen und Eliten in den mittel- und osteuropäischen Systemwechseln. In: Clemens Vollnhals (Hrsg.): *Jahre des Umbruchs. Friedliche Revolution in der DDR und Transition in Ostmitteleuropa*. Göttingen 2011 (Schriften des Hannah-Arendt-Instituts für Totalitarismusforschung, Bd. 43), S. 258.

⁷¹⁸ Vgl. Ralph Jessen: Massenprotest und zivilgesellschaftliche Selbstorganisation in der Bürgerbewegung von 1989/90. In: Klaus-Dietmar Henke (Hrsg.): *Revolution und Vereinigung 1989/90. Als in Deutschland die Realität die Phantasie überholte*. München 2009, S. 164.

⁷¹⁹ Vgl. Konrad H. Jarusch: Die gescheiterte Gegengesellschaft. Überlegungen zu einer Sozialgeschichte der DDR. In: *Archiv für Sozialgeschichte* 39 (1999), S. 14.

zufolge eine Grundlage für den Aufbruch 1989 bildeten.⁷²⁰ Wohingegen diejenigen, die zwischen September und November „den öffentlichen Protest auf die Straßen und Plätze der DDR trugen“⁷²¹, mit der bis zu diesem Zeitpunkt kleinen Gruppe Oppositioneller nicht in Verbindung gestanden hätten.⁷²²

Begründet wird der Standpunkt, dass die Oppositionsbewegung der entscheidende Faktor für den Erfolg der *Revolution* gewesen sei, im akademischen Diskurs damit, dass diese die Bevölkerung der DDR zum Protest mobilisiert und motiviert hätte.⁷²³ Außerdem sei die Oppositionsbewegung die Kraft gewesen, die – während des Zusammenbruchs des DDR-Regimes – politische Handlungsalternativen angeboten habe.⁷²⁴ Als ein weiteres Argument für diese Position führt Kowalczuk an, dass Revolutionen Angelegenheiten von Minderheiten und nicht von Mehrheiten seien. Diese Minderheiten würden nicht nur gegen die kleine Gruppe von Herrschenden und deren Anhang aufbegehren, sondern auch „gegen die schweigende, passive Mehrheit.“⁷²⁵

Erklärungsfaktor IV: Fehler im System

Innerhalb des akademischen Diskurses lässt sich auch ein Erklärungsfaktor ermitteln, der die Öffnung der Mauer 1989 in den Kontext des Zusammenbruchs des Kommunismus stellt. Die Bedingungen werden als tiefgehend sowie langfristig eingestuft und lassen sich als *Fehler im System* bezeichnen. Hinsichtlich dieses Erklärungsfaktors lassen sich zwei Ansätze identifizieren: (1) Boyer sieht den systemischen Fehler vornehmlich im Bereich der Wirtschaft. (2) Wirsching macht die von Beginn an fehlende strukturelle Legitimität der kommunistischen Regimes in diesem Bereich verantwortlich.

(1) Boyer betrachtet die „Implosion“⁷²⁶ der DDR im Kontext der Revolutionen in Osteuropa. Aus der Perspektive von Ökonomen und Soziologen habe der Staatssozialismus⁷²⁷ von Beginn an eine Fehlkonstruktion dargestellt und sein Verfall sei „notwendig und unausweichlich“⁷²⁸ gewesen. Zwar seien sozialistische Systeme durchaus in der Lage zu lernen und Reformen durchzuführen, aber aufgrund ihrer begrenzten Möglichkeiten könnten diese nur in bestimmten Bahnen verlaufen. Ihre Reichweite sei dabei limitiert und sie überschreiten ihren Systemrahmen nicht.⁷²⁹ Das Scheitern aller Reformversuche

⁷²⁰ Vgl. Konrad H. Jarausch: Implosion oder Selbstbefreiung? Zur Krise des Kommunismus und der Auflösung der DDR. In: Dietrich Papenfuß/ Wolfgang Schieder (Hrsg.): Deutsche Umbrüche im 20. Jahrhundert. Köln 2000, S. 548.

⁷²¹ Jessen 2009, S. 164.

⁷²² Vgl. ebd.

⁷²³ Vgl. Kowalczuk 2019.

⁷²⁴ Vgl. Kowalczuk 2015, S. 439.

⁷²⁵ Ebd., S. 441.

⁷²⁶ Christoph Boyer: „1989“ und die Wege dorthin. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 59 (2011) 1, S. 114.

⁷²⁷ Boyer führt eine idealtypische Kombination aus fünf Elementen an, die den klassischen Staatssozialismus nach dem sowjetischen Modell kennzeichne (vgl. ebd., S. 103).

⁷²⁸ Ebd., S. 101.

⁷²⁹ Vgl. ebd., S. 102.

habe auf eben jener Fehlkonstruktion basiert, wobei sich dieses Scheitern nicht nur aus der Innenperspektive der sozialistischen Staaten erklären lasse. Vielmehr seien exogene Bedingungen hinzugetreten. Dazu zählt der Autor beispielsweise den Übergang in die Dienstleistungsgesellschaft, den technisch-ökonomischen Wandel mit seinen Folgewirkungen sowie die Globalisierung.⁷³⁰ Schließlich habe die veränderte Sozial- und Konsumpolitik im Spätsozialismus, die das System retten sollte, eben nicht zu einer solchen Rettung geführt. In der Retrospektive habe diese das System „in Wahrheit in eine tödliche Falle manövriert.“⁷³¹ Drei weitere Sachverhalte seien darüber hinaus relevant: Zum einen die reziproke Wirkung der verschiedenen ostmitteleuropäischen Revolutionen aufeinander (vgl. Erklärungsfaktor XI „Schneeball“- beziehungsweise Demonstrationseffekte). Zum anderen die westliche Politik. Darüber hinaus fiel die Sowjetunion als Stütze der ostmitteleuropäischen Regierungen in den achtziger Jahren weg. Gründe dafür seien eine Vielzahl eigener Probleme gewesen, die dann zum Ende der *Breschnew-Doktrin* geführt hätten. Diese wirkte auf die einzelnen ostmitteleuropäischen Staaten. Glasnost und Perestroika hätte dabei letztlich als Katalysator für den endgültigen Zerfall gewirkt⁷³² (vgl. Erklärungsfaktor VI *Innenpolitische Reformen der Sowjetunion*).

Für den Zusammenbruch habe es dann auf der Basis des Systemfehlers sowie der skizzierten Bedingungsgefüge nur noch einen Auslöser gebraucht. Dabei seien die Wege der einzelnen Staaten unterschiedlich gewesen.⁷³³ Da die Staaten die Potenziale zur Veränderung bis dahin erschöpft hatten, sei es „angesichts der politisch-ökonomischen-mentalenen Erstarrung [...] beim ersten größeren Anstoß zur finalen Implosion binnen kürzester Frist“⁷³⁴ gekommen.

(2) Der Ausgangspunkt für Wirschings Argumentation ist die Prämisse, dass es dem kommunistischen Regime dauerhaft und strukturell an Legitimität gemangelt habe. Denn es sei zu keiner Zeit durch freie Wahlen an die Macht gekommen.⁷³⁵ Für einen Großteil der ost(mittel)europäischen Bevölkerungen habe der Kommunismus ein „Zwangs- und Unrechtssystem“⁷³⁶ verkörpert. Das Legitimitätsdefizit und gleichermaßen der Zwangscharakter des sowjetischen Kommunismus sei vor allem 1953 (DDR), 1956 (Ungarn) und 1968 (Tschechoslowakei) offen zum Vorschein gekommen.⁷³⁷

Hinzu seien dann noch Entwicklungen getreten, insbesondere in den 1980er Jahren, für die die kommunistischen Staaten nicht gerüstet gewesen seien (zum Beispiel Innovationen in der Informationstechnologie, der expandierende Dienstleistungssektor oder die zunehmende Globalisierung). Mit dem

⁷³⁰ Vgl. ebd., S. 107–111.

⁷³¹ Ebd., S. 110.

⁷³² Vgl. ebd., S. 111f.

⁷³³ Vgl. ebd., S. 102.

⁷³⁴ Ebd., S. 113.

⁷³⁵ Vgl. Andreas Wirsching: *Der Preis der Freiheit. Geschichte Europas in unserer Zeit. 2., aktualisierte Aufl.* München 2012, S. 29.

⁷³⁶ Ebd.

⁷³⁷ Vgl. ebd.

Rückgang der Schwerindustrie sei zudem eine dramatische Verschärfung systemimmanenter Schwächen, die die kommunistische Planwirtschaft aufgewiesen habe, einhergegangen.⁷³⁸ Auf dieser Basis habe Gorbatschows Reformpolitik eingesetzt, der zum Beispiel die *Breschnew-Doktrin* zunächst aufweichte und später ganz aufhob. Durch die Lockerung dieses „eiserne[n] Gürtel[s]“⁷³⁹ sei dann die Transformation von parteikommunistischen Diktaturen hin zu Demokratien mit westlicher Prägung möglich gewesen.⁷⁴⁰ In der Folge gingen verschiedene Staaten unterschiedlich mit den neuen Gegebenheiten um.⁷⁴¹

Erklärungsfaktor V: (Nicht-)Krisenmanagement der SED

Im akademischen Diskurs findet sich darüber hinaus ein weiterer Faktor zur Erklärung der Maueröffnung, der als *(Nicht-)Krisenmanagement der SED* bezeichnet werden kann. Das DDR-Regime sah sich vor allem im Laufe des Jahres 1989 mit verschiedensten Problemen konfrontiert – insbesondere mit der Ausreise-, Flucht- und Protestbewegung (s. Erklärungsfaktoren I und II). Aufgrund des Umgangs der SED-Spitze mit diesen Schwierigkeiten ist innerhalb des akademischen Diskurses die Ansicht zu identifizieren, dass die Vorgänge 1989 ohne „die Kopflösigkeit der Partei- und Staatsführung“⁷⁴² nicht möglich gewesen wären. Sie sei einerseits nicht in der Lage gewesen, die Krise zu bewältigen, indem sie Reformen durchführte und habe andererseits die Möglichkeit einer gewaltsamen Lösung nicht genutzt. Die Folge sei ein rasanter Autoritätsverlust des DDR-Regimes gewesen und damit einhergehend ein Machtzerfall,⁷⁴³ der von einzelnen Forschenden sogar als „unabsichtliche Selbstaflösung des SED-Staates“⁷⁴⁴ eingeschätzt wird.

⁷³⁸ Vgl. ebd., S. 30ff.

⁷³⁹ Ebd., S. 29.

⁷⁴⁰ Vgl. ebd., S. 40.

⁷⁴¹ Wirsching unterscheidet hier drei Typen der Transformation von der kommunistischen Parteiendiktatur hin zur Demokratisierung: Polen und Ungarn seien demnach, auch wenn es kleine Unterschiede im Einzelnen gegeben habe, einem Typ zuzuordnen, bei dem sich der Übergang an Kooperation, Verhandlungen sowie Kompromissen ausgerichtet habe (vgl. ebd., S. 44). Timothy Garton Ash hat für diese Form des Übergangs bereits früh den Begriff „Refolution“ – eine Kombination aus Reform und Revolution – kreiert (vgl. dazu Timothy Garton Ash: Ein Jahrhundert wird abgewählt. Aus den Zentren Mitteleuropas 1980–1990. München 1990, S. 344f. sowie Ders.: The Magic Lantern. The Revolution '89 Witnessed in Warsaw, Budapest, Berlin and Prague. Reprint edition. New York 1999, S. 14). Die DDR und die Tschechoslowakei seien dagegen einem Typ des Übergangs zuzuweisen, den anfangs Konfrontation und Zuspitzung gekennzeichnet hätten. Den Übergang selbst habe dann ein „plötzlicher, friedlich-revolutionärer, durch die Massenbewegung erzwungener Machtwechsel“ (Wirsching 2012, S. 45) gekennzeichnet. Schließlich sei für den dritten Typus des Übergangs, den Bulgarien und Rumänien gewählt hätten, charakteristisch, dass die Demokratisierung innerhalb der kommunistischen Parteien stattgefunden hätte (vgl. ebd., S. 48ff.).

⁷⁴² Andreas Rödter: Deutschland einig Vaterland. Die Geschichte der Wiedervereinigung. Bonn 2010, S. 115.

⁷⁴³ Koch-Baumgarten/ Gajdukowa/ Conze 2009, S. 10.

⁷⁴⁴ Hans-Hermann Hertle: Der Fall der Mauer. Die unabsichtliche Selbstaflösung des SED-Staates. Opladen 1996.

Dass die SED-Führung außerstande war, notwendige, ausreichende Reformen zu realisieren, lasse sich auf verschiedene Gründe zurückführen: Neben der Tatsache, dass die DDR von der Sowjetunion isoliert gewesen sei, da diese für Reformen eintrat und zudem nicht mehr militärisch zu intervenieren gedachte, habe es ferner an einem Reformflügel in der Partei gemangelt. Dieser – so die Annahme im Rahmen dieses Erklärungsfaktors – hätte sich möglicherweise mit der Protestbewegung solidarisieren können. Darüber hinaus habe auch die Herrschaftsstruktur selbst zu einem Abschnitt von der Gesellschaft geführt.⁷⁴⁵

Die Möglichkeit einer gewaltsamen Lösung – der sogenannten *Chinesischen Lösung* – habe zwar im Raum gestanden. Aus verschiedenen Gründen habe die SED-Führung einen solchen Entschluss aber nicht gefasst: Sie sei im später Sommer und Herbst 1989 aufgrund der fortschreitenden Krebserkrankung Honeckers handlungsunfähig gewesen. Während die Botschaften der BRD in Prag, Budapest und Warschau von DDR-Flüchtlingen besetzt wurden, sei das Regime daran gescheitert, Entscheidungen zu fällen. Damit habe es bei seinen Bemühungen, seine Autorität zu stabilisieren, wertvolle Zeit verloren. Ferner habe sich das SED-Regime aufgrund des im Oktober anstehenden 40. Jahrestages der DDR-Gründung in Zurückhaltung geübt. Es sei begierig gewesen, einen gesunden Eindruck des Zustandes des Staates zu vermitteln: sowohl Zuhause als auch im Ausland. Ein weiterer Aspekt, warum die DDR-Führung nicht gewaltsam agiert habe, sei die Angst vor ökonomischen Konsequenzen gewesen, da die DDR im Laufe der 1980er Jahre zunehmend vom Westen abhängig geworden sei. Schließlich habe die SED-Führung ihre Propaganda und Sicherheitsmaßnahmen für hinreichend erachtet.⁷⁴⁶

Erklärungsfaktor VI: Innenpolitische Reformen und außenpolitische Öffnung der Sowjetunion

Bei der Betrachtung des akademischen Diskurses ist auch ein Erklärungsfaktor zu ermitteln, der sich als *Innenpolitische Reformen und außenpolitische Öffnung der Sowjetunion* beschreiben lässt. Die politische Ausrichtung der Sowjetunion habe sich in den 1980er Jahren verändert; mit Auswirkungen auf die DDR. Außenpolitisch habe die Sowjetunion mit verschiedenen Krisenherden zu kämpfen gehabt, beispielsweise in Polen und in Afghanistan. Aber auch innenpolitisch habe sie sich in einer schweren gesellschaftlichen Krise befunden. Etwa 40 bis 60 Millionen Menschen lebten unter der Armutsgrenze. Während also viele Menschen unter schlimmen Umständen lebten, habe die Geheimpolizei sowie das Militär die dringend von der Gesellschaft benötigten Ressourcen vereinnahmt.⁷⁴⁷ In diesen Kontext ist der aus dem akademischen Diskurs herausgearbeitete Erklärungsfaktor einzuordnen.

⁷⁴⁵ Vgl. Koch-Baumgarten/ Gajdukowa/ Conze 2009, S. 10.

⁷⁴⁶ Vgl. Pollack 2002, S. 313f.

⁷⁴⁷ Vgl. Kowalczyk 2015, S. 26–29.

Als grundlegend für die Entwicklungen in der DDR im Jahr 1989, die bis zur Maueröffnung führten, gelten in dieser Erklärungsvorstellung die von Gorbatschow und der Spitze der KPdSU eingeleiteten Reformen.⁷⁴⁸ Diese Reformen – mit den Zielrichtungen *Perestroika* (Umbau) und *Glasnost* (Offenheit) – zielten auf die Überwindung der Krise der Sowjetunion.⁷⁴⁹

Bei der Betrachtung dieses Erklärungsfaktors wird deutlich, dass für die Maueröffnung als besonders relevant erachtet wird, dass Gorbatschow im Zuge dieser Reformen von der sogenannten *Breschnew-Doktrin* abrückte. Diese hatte der zu diesem Zeitpunkt amtierende Partei- und Staatschef der Sowjetunion Breschnew im November 1968 verkündet. Die Doktrin besagte, dass die Souveränität der osteuropäischen Staaten begrenzt sei. Daraus wurde das Recht abgeleitet, bei einer Bedrohung des Sozialismus in einem dieser Staaten, militärisch einzugreifen.⁷⁵⁰ Gorbatschow habe bereits früh – im November 1986 – damit begonnen, die Doktrin rhetorisch aufzuweichen. Zwei Jahre später habe er sich vor der UNO-Vollversammlung noch deutlicher ausgedrückt sowie im Sommer 1989 das Abrücken von der *Breschnew-Doktrin* bekräftigt.⁷⁵¹ Als Folge dieser Entwicklung gelte, dass die anderen sozialistischen Staaten nicht mehr befürchten mussten, dass die Sowjetunion bei Systemwechseln oder Reformversuchen militärisch intervenierte. Für die SED-Diktatur hatte dies zur Folge, dass sie ihre „außenpolitisch-militärische Existenzgarantie“⁷⁵² verloren habe. Denn ein „autonomer SED-Staat war nicht lebensfähig“⁷⁵³, da in der Folge alle Strukturprobleme offenlagen, die vorher durch die Sowjetunion niedergehalten worden seien.⁷⁵⁴

Erklärungsfaktor VII: Rolle der Bundesrepublik Deutschland

Innerhalb des akademischen Diskurses lässt sich als weiterer Erklärungsfaktor für die Maueröffnung das Handeln der Bundesregierung identifizieren. Der bundesrepublikanischen Führung wird zugeschrieben, dass ihre „lang dauernde Penetrationsstrategie“⁷⁵⁵ letzten Endes Wirkung gezeigt habe und in der Maueröffnung gemündet sei.⁷⁵⁶ Die steigende Anzahl ausreisender DDR-Bürger*innen in die BRD habe zu einer zunehmenden Erosion des ideologischen Bewusstseins beigetragen, welches das SED-Regime versucht habe, der DDR-Bevölkerung einzupflanzen.⁷⁵⁷ Zwischen 1963 und 1990 hätten die verschiedenen

⁷⁴⁸ Vgl. Jürgen Habermas: Die nachholende Revolution. Kleine Politische Schriften VII. Frankfurt a.M. 1990, S. 179f.

⁷⁴⁹ Vgl. Weber 2012, S. 103.

⁷⁵⁰ Vgl. Andreas Malycha/ Peter Jochen Winter: Geschichte der SED. Von der Gründung bis zur Linkspartei. Bonn 2009, S. 184f.

⁷⁵¹ Wirsching 2012, S. 32f.

⁷⁵² Koch-Baumgarten/ Gajdukowa/ Conze 2009, S. 8.

⁷⁵³ Rödder 2010, S. 116.

⁷⁵⁴ Vgl. ebd.

⁷⁵⁵ Hanns Jürgen Küsters: Die Bundesregierung und die Krise der DDR. In: Klaus-Dietmar Henke (Hrsg.): Revolution und Vereinigung 1989/90. Als in Deutschland die Realität die Phantasie überholte. München 2009, S. 372.

⁷⁵⁶ Vgl. ebd., S. 372f.

⁷⁵⁷ Vgl. ebd.

Bundesregierungen an die jeweilige DDR-Führung knapp 3,44 Milliarden Deutsche Mark bezahlt. Dafür seien im Gegenzug insgesamt 31 755 politische Häftlinge aus der DDR freigelassen worden. Zusätzlich seien zu einem späteren Zeitpunkt Familienzusammenführungen hinzugekommen. Deshalb konnten etwa 2 000 Kinder ausreisen, deren Eltern bereits aus der DDR ausgereist oder geflohen waren.⁷⁵⁸

Des Weiteren habe das Handeln der BRD im Zusammenhang mit der Grenzöffnung Ungarns sowie im Kontext der Botschaftsbesetzungen durch zahlreiche DDR-Flüchtlinge im Herbst 1989 eine wichtige Rolle gespielt. So habe die BRD beispielsweise im September dieses Jahres auf die Einhaltung der Menschenrechte insistiert – ein Grund, warum die ungarische Regierung dem DDR-Regime die Kooperation bei der Grenzüberwachung aufgekündigt habe. Denn die BRD sei zu diesem Zeitpunkt der größte westliche Investor gewesen und habe aus dieser Position heraus Druck ausgeübt.⁷⁵⁹ Es sei der BRD-Regierung nach schwierigen Verhandlungen zudem gelungen, dass 14 000 Flüchtlinge, die in der Botschaft in Prag Zuflucht gesucht hatten, in die BRD ausreisen durften.⁷⁶⁰

Die zunehmende Destabilisierung des SED-Regimes sowie dessen ökonomische Zwangslage habe die Bundesregierung zudem genutzt, um der DDR-Führung verschiedene „Maßnahmen und Erleichterungen“⁷⁶¹ abzurufen. Sie habe der DDR-Bevölkerung auf diesem Wege direkt helfen wollen. Die Verhandlungen hätten zur Folge gehabt, dass die Mauer löchriger geworden sei, weil es einen rasch steigenden Besucherverkehr gegeben habe. Zudem seien der Schießbefehl aufgehoben sowie Selbstschussanlagen entfernt worden.⁷⁶²

Insgesamt – so die Argumentation – hätten die verschiedenen Maßnahmen, die die bundesrepublikanische Regierung ergriff, dazu geführt, die Legitimationsbasis des DDR-Staates zu untergraben.

Erklärungsfaktor VIII: Politik der US-Regierung unter Reagan im Ost-West-Konflikt

Im akademischen Diskurs wird darauf verwiesen, dass die Mauer und die Teilung Deutschlands als *das* Symbol des Kalten Krieges gelten.⁷⁶³ Von dieser Annahme ausgehend stehen auch die Öffnung der Mauer und das Ende des Ost-West-Konfliktes in einem engen Zusammenhang. Für dieses Ende sei die Politik der USA in den 1980er Jahren ein wichtiger Erklärungsfaktor; insbesondere unter der Führung Ronald Reagans. Im Zuge der „Konfrontationspolitik“⁷⁶⁴ in seiner ersten Amtszeit habe er mit der Rüstungskonkurrenz zunächst die Ressourcen des sowjetischen Imperiums weit überfordert.⁷⁶⁵ Im

⁷⁵⁸ Vgl. Matthias Judt: Häftlinge für Bananen? Der Freikauf politischer Gefangener aus der DDR und das „Honecker-Konto“. In: Vierteljahreshefte für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 94 (2007) 4, S. 422.

⁷⁵⁹ Vgl. Detjen 2009, S. 68.

⁷⁶⁰ Vgl. ebd., S. 69.

⁷⁶¹ Kowalczuk 2015, S. 97.

⁷⁶² Vgl. ebd.

⁷⁶³ Bernd Stöver: Der Kalte Krieg. 2., durchgesehene Aufl. München 2006, S. 111.

⁷⁶⁴ Rödder 2010, S. 44.

⁷⁶⁵ Vgl. Boyer 2011.

Anschluss habe sich dann vor allem Reagan dagegengestellt, die Stabilität in der amerikanisch-sowjetischen Beziehung erhalten zu wollen. Vielmehr sei es ihm darum gegangen, den sich in seinen Augen bereits abzeichnenden langsamen Zusammenbruch der Sowjetunion zu beschleunigen. Dies sollte mithilfe der Strategischen Verteidigungsinitiative erreicht werden.⁷⁶⁶ Betrachtet man den akademischen Diskurs, habe die Ankündigung dieses Programms ebenfalls Einfluss auf das Ende des Kalten Krieges gehabt. Ungeachtet des Umstandes, dass die USA noch weit davon entfernt gewesen seien, eine solche Initiative einzusetzen. Denn die UdSSR sei auf diesem Gebiet so rückständig gewesen, dass sie nicht mit den USA Schritt halten konnten.⁷⁶⁷

Gleichzeitig habe Reagan bereits 1984 – auch vor dem Hintergrund des öffentlichen Wandels – erklärt, dass eine Verhandlung mit der Sowjetunion wieder möglich sei.⁷⁶⁸ In seiner zweiten Amtszeit habe er dementsprechend gegenüber dem neuen Staatssekretär der KPdSU – Gorbatschow – auf eine Entspannungspolitik umgeschaltet.⁷⁶⁹ Gorbatschow und Reagan hätten sich dann nach einigen Treffen im Dezember 1987 darauf geeinigt, alle Mittelstreckenraketen in Europa abziehen.⁷⁷⁰

Globale Demokratisierung

Im akademischen Diskurs lässt sich eine weitere, globale Sichtweise auf die Ereignisse 1989 in der DDR beobachten. Betrachtet man diesen historischen Geschehenszusammenhang in einem größeren, globalen Kontext, wird deutlich, dass schon „in den 1970er und 1980er Jahren ein spürbarer Trend zur Demokratie und Freiheit“⁷⁷¹ zu beobachten gewesen sei. Folgt man dabei der Erklärungsvorstellung Samuel P. Huntingtons, sind die Entwicklungen 1989 in der DDR Teil einer globalen Demokratisierungswelle,⁷⁷² die bereits 1974 begann.⁷⁷³ Bis 1990 hätten 30 Staaten den Übergang zu demokratischen politischen Systemen geschafft.⁷⁷⁴ Damit zeigt seine Herangehensweise 1989 in einem globalen Verständnis.

⁷⁶⁶ Vgl. John Lewis Gaddis: *Der Kalte Krieg. Eine neue Geschichte*. 3. Aufl. München 2007, S. 280.

⁷⁶⁷ Vgl. ebd., S. 281.

⁷⁶⁸ Vgl. Bernd Stöver: »Einigermaßen überrascht«. Die USA und der Einigungsprozess. In: Klaus-Dietmar Henke (Hrsg.): *Revolution und Vereinigung 1989/90. Als in Deutschland die Realität die Phantasie überholte*. München 2009, S. 476.

⁷⁶⁹ Rödder 2010, S. 44.

⁷⁷⁰ Vgl. Gaddis 2007, S. 287.

⁷⁷¹ Wirsching 2012, S. 28.

⁷⁷² Dieser sogenannten dritte Demokratisierungswelle seien zwei weitere, unterschiedlich langanhaltende und von „reserve waves“ (Samuel P. Huntington: *The Third Wave. Democratization in the late Twentieth Century*. Norma/ London 1991b, S. 15) unterbrochene Demokratisierungswellen vorweggegangen. Eine erste, lange Welle von 1828–1926, die ihre Wurzeln in der Amerikanischen und Französischen Revolution gehabt habe (S. 16f.) sowie die zweite und kurze Demokratisierungswelle von 1943–1962 (S. 18f.).

⁷⁷³ Auch wenn er nicht von einer solchen dritten Demokratisierungswelle sprechen möchte, gesteht beispielsweise auch Wirsching den Veränderungen Osteuropas doch einen größeren und globalen Entwicklungszusammenhang zu (vgl. Wirsching 2012, S. 29).

⁷⁷⁴ Vgl. Samuel P. Huntington: *Democracy's Third Wave*. In: *Journal of Democracy* 2 (1991a) 2, S. 12.

Der Zeitabschnitt ab 1989 lässt sich in diesem zwar einerseits lediglich als Phase in einem langanhaltenden Prozess globaler Demokratisierung⁷⁷⁵ betrachten, er stelle andererseits aber gleichzeitig deren finalen Höhepunkt dar.⁷⁷⁶ Die bei Huntington im Fokus stehende dritte Demokratisierungswelle habe 1974 in Südeuropa (Portugal, Griechenland, später Spanien) begonnen und in den späten 1970er Jahren Lateinamerika (zum Beispiel Ecuador, Peru) erreicht. Auch in Asien habe es demokratische Bewegungen (beispielsweise in Taiwan, Pakistan) gegeben und ab dem Ende der 1980er Jahre sei die Demokratisierungswelle in die kommunistische Welt gelangt. Lediglich in Afrika und im Mittleren Osten sei die Demokratisierungsbewegung in den 1980er begrenzter gewesen.⁷⁷⁷ Insgesamt konstatiert Huntington für diese Phase: „Overall, the movement toward democracy was a global one.“⁷⁷⁸

Als Ursache für die Demokratisierungsschübe sollen an dieser Stelle drei Faktoren näher betrachtet werden. Zwar verweist der Autor über diese drei Bedingungen hinaus darauf, dass die tiefgreifenden Legitimationsprobleme autoritärer Regimes⁷⁷⁹ sowie Änderungen in der Politik externer Akteure,⁷⁸⁰ unter anderem der Vereinigten Staaten und der Sowjetunion, weitere Ursachen gewesen seien. Allerdings wurden diese Bedingungen bereits hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die DDR dargelegt (s. Erklärungsfaktoren IV, VI und VIII), wenngleich nicht in dem globalen Ausmaß, wie Huntington es ausführt. Die drei noch darzustellenden Erklärungsfaktoren lassen sich wie folgt bezeichnen:

- Globales ökonomisches Wachstum (Erklärungsfaktor IX)
- Religiöser Wandel (Erklärungsfaktor X)
- „Schneeball-“ beziehungsweise Demonstrationseffekte (Erklärungsfaktor XI)

Erklärungsfaktor IX: Globales ökonomisches Wachstum

Für die weltweiten Demokratisierungsschübe lässt sich bei Huntington das globale ökonomische Wachstum als ein Erklärungsfaktor identifizieren. Ein ‚hohes‘ Bruttonationaleinkommen eines Staates mache eine demokratische Regierungsform wahrscheinlicher als ‚niedrige‘ Bruttonationaleinkommen. Huntington stellt hier eine Korrelation zwischen Wohlstand und Demokratie fest.⁷⁸¹ Das Entstehen von Demokratien sei Huntington zufolge also möglich gewesen, weil die ökonomische Entwicklung insbesondere Veränderungen in den sozialen Strukturen der Gesellschaften zur Folge hatte. So stieg zum

⁷⁷⁵ Huntington legt seiner Untersuchung eine einfache Definition von Demokratisierung zugrunde. Diese sei gegeben, wenn es in einem politischen System freie und faire Wahlen gebe (vgl. Huntington 1991b, S. 7ff.).

⁷⁷⁶ Marko Demantowsky: Jubiläumitis in Sicht. 1989 – global komplex. In: Der Freitag v. 31.12.2019 (<https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/jubilaeumitis-in-sicht-1989-global-komplex>, aufgerufen am 07.07.2021).

⁷⁷⁷ Vgl. Huntington 1991b, S. 21–25.

⁷⁷⁸ Ebd., S. 25.

⁷⁷⁹ Vgl. ebd., S. 46–58.

⁷⁸⁰ Vgl. ebd., S. 85–100.

⁷⁸¹ Vgl. ebd., S. 60.

Beispiel das Bildungsniveau in den Gesellschaften an.⁷⁸² Allerdings bedeute dies nicht, dass „democratization is determined simply by economic development.“⁷⁸³ Die DDR stelle dafür ein Beispiel dar. Denn 1976 seien die Tschechoslowakei und die DDR in den wohlhabenden ökonomischen Bereich aufgestiegen, ohne dass ein Übergang zur Demokratie stattgefunden hätte.⁷⁸⁴

Deshalb gilt für die Entwicklungen in der DDR vor allem, dass der Legitimationsverlust des SED-Regimes durch das globale ökonomische Wachstum befördert wurde. Zwar habe sich der Lebensstandard in der DDR seit Ende der 1950er Jahre deutlich verbessert. So sei beispielsweise der Alltag durch die Ausstattung von Haushalten mit verschiedenen Geräten oder dem arbeitsfreien Samstag erleichtert worden. Die Menschen seien aber nicht zufriedener geworden, weil die DDR dennoch dem „vielgepriesenen Weltmaßstab beständig hinterherhinkte“⁷⁸⁵. Es habe, insbesondere verglichen mit der BRD-Gesellschaft, dauerhaft an Konsumgütern gemangelt⁷⁸⁶ und der Abstand zum Westen sei zunehmend gewachsen.⁷⁸⁷ Außerdem habe die Sozialpolitik der SED dazu geführt, dass viele Ressourcen in Subventionen und Sozialprogramme (zum Beispiel Mieten, Nahrung) flossen, die nicht für Investitionen genutzt werden konnten. Damit hätten sie genau das Gegenteil ihres eigentlichen Ziels – die Legitimierung desselben – bewirkt.⁷⁸⁸

Erklärungsfaktor X: Religiöser Wandel

Als weitere Erklärung für die zunehmende Demokratisierung in den 1970er und 1980er Jahren führt Huntington einen religiösen Wandel an.⁷⁸⁹ Dieser lässt sich als indirekter Erklärungsfaktor für die Maueröffnung 1989 einordnen; ein indirekter Erklärungsfaktor deshalb, weil die ‚Dritte Welle‘ der Demokratisierung „overwhelmingly a Catholic wave“⁷⁹⁰ gewesen sei. Dieser ‚katholische Wandel‘ tangierte die Entwicklung in der DDR nur auf indirekte Weise, da diese als hauptsächlich protestantisch galt. Jedoch habe der Wandel der katholischen Kirche Auswirkungen in Osteuropa auf Polen und Ungarn gehabt.⁷⁹¹ Deren Entwicklungen werden im akademischen Diskurs wiederum Auswirkungen auf die Maueröffnung 1989 zugeschrieben (s. dazu Erklärungsfaktor XI).

Die religiösen Veränderungen seien auf zwei Ebenen erfolgt: Auf einer globalen Ebene habe Papst Johannes XXIII. den Wandel eingeleitet. Manifestiert hätten sich die Veränderungen dann im Zweiten

⁷⁸² Vgl. ebd., S. 65ff.

⁷⁸³ Ebd., S. 63.

⁷⁸⁴ Vgl. ebd.

⁷⁸⁵ Kowalczuk 2015, S. 112.

⁷⁸⁶ Vgl. Koch-Baumgarten/ Gajdukowa/ Conze 2009, S. 9.

⁷⁸⁷ Vgl. Kowalczuk 2015, S. 112.

⁷⁸⁸ Vgl. ebd., S. 121ff.

⁷⁸⁹ Vgl. Huntington 1991b, S. 72

⁷⁹⁰ Ebd., S. 76.

⁷⁹¹ Vgl. ebd.

Vatikanischen Konzil (1962–1965).⁷⁹² Genauso bedeutende Veränderungen habe es auch in den nationalen katholischen Kirchen an der Basis gegeben. Diese seien von Verteidigern des status quo zu Gegnern des Autoritarismus geworden.⁷⁹³ Mit dem Antritt Johannes Paul II. hätten der Papst und der Vatikan eine zentrale Stellung im Kampf gegen den Autoritarismus eingenommen. Der Papst habe sich unter anderem in Polen mit der Opposition gegen das jeweilige Regime gestellt. Die größten Auswirkungen habe sein Auftreten dort gehabt und sei dadurch quasi der Anfang vom Ende des Kommunismus in Europa gewesen.⁷⁹⁴ Auf diese Weise kann der Wandel in der katholischen Kirche auch als Erklärungsfaktor für die Öffnung der Mauer in der DDR gelten. Denn der Wandel in Polen – als ein Beispiel für den ‚Schneeballeffekt‘ (s. Erklärungsfaktor XI) – habe geholfen, das Verlangen nach vergleichbaren Veränderungen in Nachbarstaaten oder kulturell ähnlichen Ländern zu fördern;⁷⁹⁵ so auch in der DDR.

Erklärungsfaktor XI: „Schneeball-“ beziehungsweise Demonstrationseffekte

Als ein weiterer wichtiger Erklärungsfaktor für die weltweiten Demokratisierungsschübe finden sich bei Huntington die Demonstrationseffekte. Gemeint ist damit, dass in einem Land eine erfolgreiche Demokratisierung stattgefunden hat und diese die Demokratisierung in anderen Ländern befördert. Entweder, weil diese mit ähnlichen Problemen zu tun haben oder, weil der erfolgreiche Demokratisierungsprozess an anderen Orten suggeriert, dass Demokratisierung ein Mittel gegen die jeweiligen Probleme sein könnte; unabhängig von der Art der Schwierigkeiten. Ein weiterer Grund kann sein, dass das Land, welches demokratisiert ist, als mächtig und/ oder als politisches oder kulturelles Vorbild angesehen wird.⁷⁹⁶ Die globalen Entwicklungen – und insbesondere die in Polen – haben auf diese Weise als Demonstrationseffekt auf die DDR gewirkt und stellen demnach einen weiteren Erklärungsfaktor dar.

Huntington stellt drei Thesen hinsichtlich der allgemeinen Rolle der Demonstrationseffekt im Rahmen der ‚dritten Welle‘ auf:

- 1) In dieser ‚dritten Welle‘ seien Demonstrationseffekte deutlich wichtiger gewesen, als in den ersten beiden ‚Wellen‘. Grund dafür sei die enorme Expansion der globalen Kommunikation und im Transport gewesen, die ein umfangreiches mediales Untergrundnetzwerk (zum Beispiel in Polen) ermöglicht hätte.⁷⁹⁷
- 2) Demonstrationseffekte hätten sich am stärksten dort ausgewirkt, wo Länder nah beieinander gelegen hätten und kulturell vergleichbar gewesen wären.⁷⁹⁸

⁷⁹² Vgl. ebd., S. 78.

⁷⁹³ Vgl. Huntington 1991a, S. 13.

⁷⁹⁴ Vgl. Huntington 1991b, S. 83.

⁷⁹⁵ Vgl. ebd., S. 105.

⁷⁹⁶ Vgl. ebd., S. 100.

⁷⁹⁷ Vgl. ebd., S. 101f.

⁷⁹⁸ Vgl. ebd., S. 102.

3) Die Demokratisierungsprozesse in Osteuropa sowie in Ostasien hätten zudem gezeigt, dass es im Laufe der Zeit eine Veränderung in der Bedeutung der Demonstrationseffekte gegeben habe. So könne sich der Demonstrationseffekt auf die erste Demokratisierung offensichtlich nicht ausgewirkt haben. Die frühen Demokratisierungen der ‚dritten Welle‘ seien die Ergebnisse anderer Auslöser, nicht von ‚Schneebällen‘.⁷⁹⁹

Besonders gravierend schätzt Huntington den „Schneeballeffekt“ ein, der in Osteuropa erfolgt ist. Nachdem die Sowjetunion geduldet und unterstützt habe, dass in Polen im August 1989 Nicht-Kommunisten an die Macht gelangten, „the tide of democratization swept through Eastern Europe“⁸⁰⁰. Auf diese Weise sie die ‚dritte Welle‘ über Ungarn im September in die DDR im Oktober 1989 gelangt.⁸⁰¹

Ausgehend von diesen Erklärungsfaktoren werden im Folgenden nun beispielhaft zunächst die Geschichtsbilder von sechs Lehrpersonen rekonstruiert und analysiert.

3.2 Individuelle Geschichtsbilder zu 1989

Im Folgenden werden nun zunächst sechs individuelle Geschichtsbilder zu 1989 präsentiert, anhand derer die jeweilige Rekonstruktion und Anwendung der Analyseinstrumente gezeigt wird. Auf diese Weise kann zudem die Individualität von *Beliefs* zu 1989 verdeutlicht werden. Die Auswahl der Geschichtsbilder erfolgt danach, möglichst alle Formen der narrativen Strukturierung sowie der formalen Schlussfolgerung nach White zu präsentieren.

Eine Kontextualisierung der Quellen, auf die sich die Proband*innen in ihren Ausführungen beziehen, ist immer in den Fußnoten, aber auch im Anhang zu finden.

3.2.1 Kerstin L.: 1989 – Eine romantisch-formativistisch bürgerliche Revolutionsgeschichte

Kerstin L. versteht 1989 als positive bürgerliche Revolutionsgeschichte. Eine solche Zuschreibung resultiert aus folgenden Erkenntnissen: Es lassen sich in ihren Ausführungen zum einen die drei im Vorfeld aus dem akademischen Diskurs eruierten Erklärungsfaktoren identifizieren, die die Bewegungen aus der DDR-Bevölkerung heraus zum Gegenstand haben. Die in diesem Geschichtsbild deutlich werdende Narration zeichnet sich also dadurch aus, dass die Bürger*innen der DDR als vornehmliche Ursache angesehen werden, weil sie die Maueröffnung und fortgeführt auch den Beitritt der DDR zur BRD ermöglicht hätten. Zum anderen wird dieser aktiv handelnden DDR-Bevölkerung die SED-Führung als nicht handlungsfähig gegenübergestellt, womit sich ein weiterer Erklärungsfaktor ermitteln lässt. Zur

⁷⁹⁹ Vgl. ebd., S. 104.

⁸⁰⁰ Ebd.

⁸⁰¹ Vgl. ebd.

Vervollständigung ihrer Narration lässt sich anhand der Erläuterung Kerstin L.s aufzeigen, dass sie annimmt, dass gesellschaftlich ein Narrativ existiert, das in Helmut Kohl den Verantwortlichen (zumindest für den Beitritt der DDR zur BRD) ausmacht. Von dieser Annahme distanziert sich Kerstin L. jedoch eindeutig und akzentuiert auf diese Weise ihre eigene Narration zu 1989.

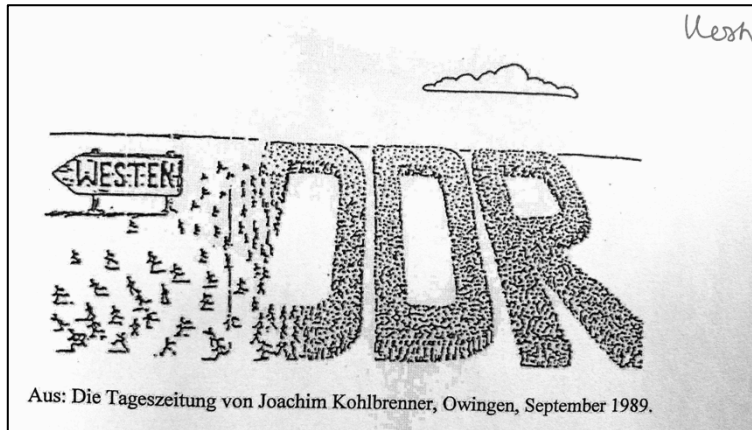


Abb. 15: „Abstimmung mit den Füßen“ (von Joachim Kohlbrenner)

Gleich zu Beginn ihrer Ausführungen zum historischen Phänomen 1989 lässt sich 1) aufzeigen, dass die Geschichtslehrerin eine Ursache für die Maueröffnung anführt, die im Bereich der Erklärungsfaktoren als *Ausreise- und Fluchtbewegung (I)* einzuordnen ist. 2) Gleichzeitig lässt sich beobachten und demonstrieren, wie diese Probandin auf ihre Quelle vor allem als Abbild Bezug nimmt, um so ihre Narration zu betonen. 3) Implizit kommt zudem der Erklärungsfaktor *(Nicht-)Krisenmanagement der SED (V)* zum Ausdruck. Kerstin L. erläutert im folgenden Interviewauszug ihre erste⁸⁰² ausgewählte Bildquelle:⁸⁰³

„(Lachend), ja also die erste Karikatur, die hier vorliegt, die ist sicherlich sehr bekannt. Ich beschreibe sie jetzt mal für die Aufnahme (lachend) ganz grob. Man sieht eben Menschen, die das Wort DDR bilden und das erste D von DDR zerfällt bereits, weil diese Menschen im Auflösungsprozess sich befinden und einem Schild folgen, auf dem Westen steht. Bekannte Karikatur denke ich. Ist in jedem Geschichtsbuch vorhanden. Finde sie ganz gut, weil sie so plakativ ist. Also das ist für Schüler relativ einfach zumindest einen ersten Einblick zu bekommen. Und insofern finde ich die gut. Setze ich auch gerne im Unterricht ein. Ich instrumentalisieren solche Karikaturen. Ich finde nicht, dass man jede Karikatur bis ins kleinste Detail analysieren muss und interpretieren muss, um den richtigen Oberbegriff da zu verwenden. Analyse ist (eigentlich) immer was anderes. Ja, und insofern nehme ich die tatsächlich regelmäßig. So als Aufhänger für eine Stunde, um zu hinterfra-

⁸⁰² Die Lehrperson hat drei Bildquellen zum Gespräch mitgebracht: eine Karikatur sowie zwei Fotografien.

⁸⁰³ Die Karikatur „Abstimmung mit den Füßen“ von Joachim Kohlbrenner stammt aus dem September des Jahres 1989. Die genaue Herkunft konnte von der Verfasserin leider nicht zurückverfolgt werden. Die nachfolgend aufgeführte Internetseite verweist ebenfalls – wie in der Abbildung zu sehen – auf „Die Tageszeitung“ als Ursprung der Karikatur und nennt hier den als Bildunterschrift genannten Titel. Dieser lag der Probandin aber beim Gespräch nicht vor (http://egora.uni-muenster.de/pbnetz/gg/bindata/r07_druck.pdf, S. 4, aufgerufen am 10.07.2021). Die Karikatur zeigt eine Menschenmenge, die die Buchstaben „DDR“ bildet. Das erste „D“ löst sich auf, da einige Menschen einem Schild folgen, auf dem „Westen“ steht. Dies lässt sich als Anspielung auf die zunehmenden Auswanderungswellen ab dem (Früh-)Sommer 1989 verstehen (vgl. Kowalczyk 2015, S. 348–356). Hinzu kam in eben jenem September die Öffnung der ungarischen Grenzen für die DDR-Bürger*innen (vgl. ebd., S. 353). Die Karikatur soll eine aus Westperspektive gezeichnete Erosion der DDR darstellen.

gen, wie kommt es zu solchen Auflösungserscheinungen. Wie löst sich das auf? Warum ist dieser Drang nach Westen gegeben. Das sind die groben Fragen. [...]“⁸⁰⁴

Mittels dieser Passage lassen sich folgende Merkmale ihrer Narration aufzeigen:

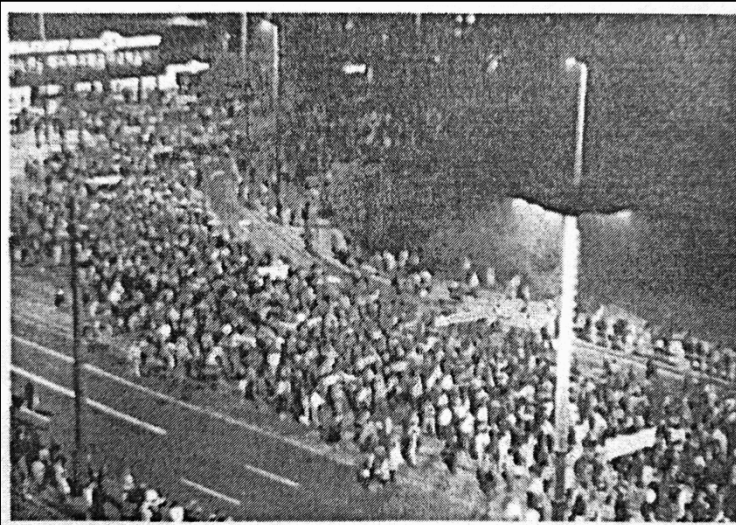
1) Kerstin L. sieht in der Ausreisebewegung, hier fokussiert auf den Westen, eine Ursache für den „**Auflösungsprozess**“ der DDR (Erklärungsfaktor I *Ausreise- und Fluchtbewegung*). Zwar beschreibt die Lehrperson zunächst lediglich die Karikatur: „**Man sieht eben Menschen, die das Wort DDR bilden und das erste D von DDR zerfällt bereits, weil diese Menschen sich im Auflösungsprozess sich befinden und einem Schild folgen, auf dem Westen steht.**“ Von diesem Ausschnitt ausgehend lässt sich noch nicht darauf schließen, dass die Lehrperson an dieser Stelle über die Beschreibung hinaus selbst historische Sachverhaltszusammenhänge herstellt. In Kombination mit den von ihr genannten Fragen für ihren Geschichtsunterricht lässt sich aber genau dies veranschaulichen: „**So als Aufhänger für eine Stunde, um zu hinterfragen, wie kommt es zu solchen Auflösungserscheinungen. Wie löst sich das auf? Warum ist dieser Drang nach Westen gegeben?**“ Kerstin L. möchte mit der Karikatur Fragen nach dem „Wie“ und „Warum“ dieser „**Auflösungserscheinungen**“ initiieren. Das bedeutet, dass sie es als Faktum hinnimmt, dass es diesen *Auflösungsprozess* – demnach die Ausreise- und Fluchtbewegung – gegeben hat.

2) Gleichzeitig wird an diesen Passagen deutlich, dass Kerstin L. auf die Bildquelle als Abbild eines historischen Phänomens Bezug nimmt. Die Karikatur *zeigt* demnach den Zerfall der DDR. Neben dem Einsatz und der Art der Fragen, die die Geschichtslehrerin mit der Zeichnung evozieren möchte, wird dieser Aspekt auch an einer unterrichtsplanerischen Überlegung deutlich: Die Quelle sei „**plakativ**“ und lasse sich somit gut als „**Aufhänger für eine Stunde**“ nutzen. Mit dieser Art der Bezugnahme nimmt die Karikatur die Funktion ein, die Narration der positiven Revolutionsgeschichte zu akzentuieren.

3) Anhand der Art und Weise, wie Kerstin L. die Karikatur beschreibt, lässt sich zudem ein weiterer Erklärungsfaktor erahnen, der die anderen identifizierten Faktoren ergänzt: Das *(Nicht-)Krisenmanagement der SED (V)*. Die Probandin verweist darauf, dass „**das D von DDR zerfällt**“ und wählt zudem den Begriff der *Auflösung*. Beide Bezeichnungen implizieren eine Passivität seitens der DDR und damit ihrer Regierung. Dieser Erklärungsfaktor, den die Lehrerin hier lediglich andeutet, hebt im Vergleich aber die Aktivität der DDR-Bürger*innen hervor, die den Kern der Narration der Probandin darstellt.

Ein weiteres Puzzleteil der Narration lässt sich anhand der Erläuterungen der beiden weiteren ausgewählten Bildquellen durch die Lehrerin veranschaulichen.

⁸⁰⁴ Kerstin L., Abschn. 88. Die Probandin stellt in einem ausführlichen Beitrag alle von ihr mitgebrachten Quellen vor und begründet ihre Wahl. Um eine gewisse Übersicht und Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, werden die anderen Passagen nach und nach wiedergegeben und analysiert.



Montagsdemonstration in Leipzig 23. Oktober 1989

Abb. 16: Montagsdemonstration am 23. Oktober 1989 in Leipzig

Hier bringt Kerstin L. 1) explizit zum Ausdruck, welchen Stellenwert sie den Demonstrationen im Jahr 1989 (Erklärungsfaktoren *Protestbewegung (II)* und *Oppositionsbewegung (III)*) beimisst. 2) Lässt sich zeigen, dass diese Faktoren auch implizit in ihren Ausführungen zu identifizieren sind. 3) Mittels dieses Auszuges lässt sich ebenso darlegen, wie die Geschichtslehrerin jeweils auf ihre Aufnahmen zu den Montagsdemonstrationen vom 23. Oktober 1989⁸⁰⁵ und 6. November 1989⁸⁰⁶ Bezug nimmt und welche Konsequenzen diese Art der Bezugnahmen für die Funktion der Fotografien in der Narration haben. 4) Mithilfe dieses Abschnittes lässt sich schließlich auch aufzeigen, wie ein Geschichtsbild

⁸⁰⁵ Die zweite von Kerstin L. ausgewählte Quelle stammt vom 23. Oktober 1989 und zeigt eine Schwarz-Weiß-Aufnahme der an diesem Tag stattgefundenen Montagsdemonstration in Leipzig. Im Zentrum der Fotografie stehen die auf den Leipziger Ring strömenden Menschen. Es sind vereinzelt Transparente erkennbar. In der linken Bildecke ist das „Restaurant Stadt Dresden“ durch die entsprechende Leuchtschrift identifizierbar. Der historische Geschehenszusammenhang, von dem mit dieser Aufnahme ein Ausschnitt eingefangen wird, lässt sich wie folgt kontextualisieren: Während am 9. Oktober noch etwa 70 000 Menschen auf die Straße gegangen waren, erhöhte sich die Zahl der Demonstrationsteilnehmer*innen in der Woche darauf auf ca. 120 000 und erreichte am 23.10.1989 die Höhe von 200 000 (vgl. Lindner 2010, S. 113) oder sogar 250 000 Protestierenden (vgl. Rödder 2010, S. 102).

Die Fotografie stammt mit großer Wahrscheinlichkeit aus dem Wikipedia-Artikel „Montagsdemonstrationen 1989/90 in der DDR“ (https://de.wikipedia.org/wiki/Montagsdemonstrationen_1989/1990_in_der_DDR, aufgerufen am 11.07.2021). Dort wird folgende Bildherkunft angegeben: Bundesarchiv, Bild 183-1989-1023-022 / Friedrich Gahlbeck / CC-BY-SA 3.0.

⁸⁰⁶ In der Aufnahme steht ein Transparent im Fokus mit dem Text „WIR sind das VOLK/ WIR sind die KRAFT/ die hier die NEUE FREIHEIT schafft“. Die Fotografie entstand auf der bis zu diesem Zeitpunkt größten Montagsdemonstration in Leipzig (vgl. Hans-Hermann Hertle: Chronik des Mauerfalls. Die dramatischen Ereignisse um den 9. November 1989. 11., erweiterte Aufl. Berlin 2009, S. 109). An diesem Tag sei die sowieso schon kritische Stimmung zusätzlich durch die an diesem Tag veröffentlichte Vorlage eines Reisegesetzentwurfes angeheizt gewesen (vgl. ebd., S. 108ff.).

Die Fotografie hat Bernd Heinze am 6. November 1989 in Leipzig aufgenommen. Die Probandin hat die Aufnahme über folgende Internetseite ausfindig gemacht: http://www.fotomuseum.eu/index.php?rubrik=ausstellung_detail&ausid=124, aufgerufen am 02.03.2019. Die Aufnahme war Teil der Ausstellung „Wir sind das Volk! 25 Jahre friedliche Revolution. Fotografien aus dem Archiv Bürgerbewegung Leipzig e.V.“. Bernd Heinze war selbst im Neuen Forum aktiv.

aussehen kann, dessen Merkmal es ist, zu zeigen, dass „Veränderung [wird] vom Menschen gemacht“ wird und das gleichzeitig auf einer sehr konkreten Ebene⁸⁰⁷ bleibt:

„[...] Darüber hinaus finde ich einfach diese Montagsdemonstrationen relevant, die Ende, also die in Leipzig Ende 1989 stattgefunden haben oder auch in anderen Städten. Und es geht ja auch immer um die Frage, was ist denn das eigentlich, was wir da haben 89/90. Ist das eine Revolution, ist das eine Wende, ist das ein Umbruch? Was ist denn das? Abgesehen von irgendeiner Zäsur irgendwie historisch gesehen. Und da habe ich zwei Fotos mitgebracht. Das erste zeigt die Massen tatsächlich, weil das für Schüler glaube ich faszinierend ist, wenn so viele Leute sich für irgendetwas ein setzen. Was bewegt so viele Leute auf die Straße zu gehen? Wie kommt es dazu? Und das Zweite ist eben ein Foto, das Leute zeigt, die ein Banner hochhalten ‚Wir sind das Volk! Wir sind die Kraft, die hier die neue Freiheit schafft!‘ Das finde ich insofern sehr hilfreich, einfach hilfreicher, als das Foto der Massendemonstration (und) Montagsdemonstration, weil das die Entwicklung aus dem Volk heraus zeigt. Also das ist, glaube ich, immer auch so eine Facette, die relevant ist für den Unterricht zu sehen, okay Veränderung wird vom Menschen gemacht. Was sind das für Menschen? Was bewegt die? Warum gehen die so auf die Straße? Und da steckt schon ganz viel drin, auch dieses ‚Wir sind die Kraft!‘ Die Kraft der Veränderung, die da herbeigeführt wird. [...]“⁸⁰⁸

1) Am Beginn dieser Interviewpassage lässt sich zeigen, dass die Probandin die Proteste der „Massen“ für bedeutsam erachtet und darauf explizit hinweist: „Darüber hinaus finde ich einfach diese Montagsdemonstrationen relevant, die Ende, also die in Leipzig Ende 1989 stattgefunden haben oder auch in anderen Städten.“ Diese Aussage lässt sich dem Erklärungsfaktor *Protestbewegung (II)* zuordnen. Gleichzeitig betont sie auch die Rolle der Opposition, wenn sie sagt: „Das finde ich insofern sehr hilfreich, einfach hilfreicher als das Foto der Massendemonstration (und) Montagsdemonstration, weil das die Entwicklung aus dem Volk heraus zeigt.“ Diese Ausführungen lassen sich dem dritten Erklärungsfaktor *Oppositionsbewegung* zuweisen. An dieser Stelle zeigt sich ein Baustein, der Rückschlüsse auf die oben bereits beschriebene Narration der Geschichtslehrerin zulässt.



Abb. 17: Montagsdemonstration am 06. November 1989 in Leipzig (aufgenommen von Bernd Heinze)

⁸⁰⁷ Dies ist insbesondere im Vergleich zum Geschichtsbild von Annika R. hervorzuheben, die dagegen eine exemplarische Vorstellung aufweist (s. Kap. 3.2.4).

⁸⁰⁸ Kerstin L., Abschn. 88.

2) Zunächst scheinen die von der Lehrperson in dem Abschnitt formulierten Fragen eher von der Eindeutigkeit der aufgezeigten Erklärungsfaktoren wegzuführen. Denn sie fragt: „Und es geht ja auch immer um die Frage, was ist denn das eigentlich, was wir da haben 89/90. Ist das eine Revolution, ist das eine Wende, ist das ein Umbruch? Was ist denn das? Abgesehen von irgendeiner Zäsur irgendwie historisch gesehen.“ Diese Passage erweckt den Eindruck, als würde die Probandin ihre zuvor und auch danach getätigten Formulierungen um die Möglichkeit weiterer Erklärungen für die Maueröffnung erweitern. Denn mit den vorgeschlagenen Termini gehen jeweils divergente Erklärungszusammenhänge einher. Allerdings nimmt Kerstin L. diese Erweiterung direkt wieder zurück; etwas, das sich am darauffolgenden Satzbeginn demonstrieren lässt: „Und da habe ich zwei Fotos mitgebracht.“ Zur Beantwortung und Einschätzung dieser Fragen hat die Geschichtslehrerin folglich zwei Aufnahmen mitgebracht, die eine Beantwortung ermöglichen. Diese Interpretation erscheint insbesondere unter Berücksichtigung einer weiteren Interviewstelle triftig, in der Kerstin L. davon spricht, dass Folgendes für sie entscheidend sei: „dass man sieht, hier ist um dieses Schlagwort von einer Bürgerrevolution vielleicht zu bedienen.“⁸⁰⁹ Sie schränkt zwar auch diese Begriffswahl wieder ein („Na ja, okay, aber zumindest kritisch mit solchen Begrifflichkeiten umzugehen und die hier anzusetzen.“), gleichwohl entsteht hier der Eindruck, dass die Bezeichnung „Bürgerrevolution“ die ist, die die Lehrperson am ehesten teilen kann und die auch die Erklärungen, die sie als bedeutsam für die Maueröffnung ansieht, umfasst. Anhand dieser verschiedenen Interviewpassagen lässt sich demnach auch implizit die Fokussierung der Lehrerin auf die verschiedenen Bewegungen in und aus der DDR-Bevölkerung heraus als Ursache für die Maueröffnung zeigen.

3) Auf die Fotografie (Abb. 16) nimmt die Probandin ebenfalls vornehmlich als Abbild Bezug. Neben den Formulierungen „Das erste zeigt die Massen tatsächlich“ sowie „weil das die Entwicklung aus dem Volk heraus zeigt“, weist auch ihr didaktischer Umgang mit beiden Fotografien darauf hin. Denn es lässt sich anhand ihrer antizipierten historischen Fragen illustrieren, dass diese vor allem auf Motive und Ursachenzusammenhänge abzielen („Was bewegt so viele Leute auf die Straße zu gehen? Wie kommt es dazu? [...] Was sind das für Menschen? Was bewegt die? Warum gehen die so auf die Straße?“), die die Probandin zum Teil schon beantwortet sieht: „Und da steckt schon ganz viel drin“. Außerdem recurriert sie mit einem solchen Einsatz der Bildquellen im Unterricht auf den vermeintlich

⁸⁰⁹ Gefragt nach dem Ziel einer Unterrichtsstunde, in der sie diese Quelle(n) einsetzen würde, antwortet Kerstin L. Folgendes: „Ja, also ich konzentriere mich jetzt mal auf dieses Foto (Abb. 16, Anm. der Verfasserin), das untere Foto. Da wäre es für mich wichtig zu sehen, dass eben eine unglaubliche ja Macht schon durch das Volk ausgegangen ist. Also eine unglaubliche Bewegung. Also der Wille zur Veränderung. Und ich denke, das ist auch das Entscheidende, dass man sieht, hier ist um dieses Schlagwort von einer Bürgerrevolution vielleicht zu bedienen. Na ja, okay, aber zumindest kritisch mit solchen Begrifflichkeiten umzugehen und die hier anzusetzen. Ich denke, das wäre das Relevante für mich. Ja.“ (Ebd., Abschn. 98.)

abgebildeten historischen Gegenstand (Montagsdemonstrationen) als historischen Sachverhalt. Damit haben auch diese beiden Fotografien letztlich die Funktion ihre Narration zu betonen.

4) In Kombination mit einem weiteren Interviewausschnitt zeigt sich im Besonderen, wie eine konkretisierte Variante eines Geschichtsbildes aussehen kann, in dessen Mittelpunkt steht, dass **„Veränderungen [wird] vom Menschen gemacht“** wird. Veranschaulichen lässt sich dies zum einen daran, dass sich in den Ausführungen der Probandin hauptsächlich Erklärungsfaktoren identifizieren lassen, die die Ursachen für die Maueröffnung in den Bewegungen der DDR-Bevölkerung sehen. Zum anderen lässt sich dies aber auch anhand ihrer Fokussierung auf die Motive und Hintergründe der Menschen zeigen, die damals protestiert haben. Neben den bereits zitierten Fragen (s.o.), wird dies beispielsweise auch anhand der folgenden Passage noch einmal deutlich: **„weil das für Schüler glaube ich faszinierend ist, wenn so viele Leute sich für irgendetwas einsetzen.“** Verstärkt wird dies, wenn man folgenden Abschnitt hinzuzieht:

„Ich mache viele Bilder als Aufhänger, das merkt man schon, aber man könnte hier auch tatsächlich sagen, man geht da in Detailanalysen. Gerade bei diesem ‚Wir sind das Volk! Wir sind die Kraft!‘ Dass man das (so) unterfüttert mit Aussagen von Bürgern, auch vom Neuen Forum, von der evangelischen Kirche und so weiter. All diese Orte, die das Volk repräsentieren zu diesem Zeitpunkt, dass man guckt, wer ist das Volk? Ist ja so ein schwammiger Begriff. Wen kann man dahinter sehen? Was sind da für Akteure? ‚Wir sind die Kraft!‘ Ja. Welche Kraft? Woher schöpfen die ihre Kraft? Was ist denn der Grund, warum die diese Freiheit wollen und (dass) man aus, ja habe ich doch schon wieder den Beginn mit dem Foto. Ja. Aber es ist, es führt eigentlich ganz vieles zusammen, das könnte man auch ans Ende einer Stunde setzen. Weil die das genau verschiedene Quellen da zusammenfasst oder auch noch mal ja noch mal zu einer- zu so einem Resümee führt. (Ja).“⁸¹⁰

An dieser Stelle wird das Anliegen Kerstin L.s., das sich bereits in den für den Unterricht intendierten Fragen zeigt, noch einmal verstärkt deutlich. Sie möchte den Menschen, die damals protestierten, ein Gesicht geben, ihren Motiven und ihrer Motivation auf den Grund gehen: **„‘Wir sind die Kraft!‘ Ja. Welche Kraft? Woher schöpfen die ihre Kraft? Was ist denn der Grund, warum die diese Freiheit wollen“**. Auf diese Weise wird eine konkretisierte und nur auf 1989 bezogene Narration deutlich, die die Möglichkeiten menschlichen Handelns und Wirkens zum Gegenstand hat.

Gleichzeitig zeigt sich in diesem Abschnitt, dass die Probandin die Gruppe der Opposition als Akteur*innen der Montagsdemonstrationen (und damit der Erklärungsfaktor *Oppositionsbewegung (III)*) betont; zum Beispiel in dieser Passage: **„Dass man das (so) unterfüttert mit Aussagen von Bürgern, auch vom Neuen Form, von der evangelischen Kirche und so weiter. All diese Orte, die das Volk repräsentieren zu diesem Zeitpunkt“**. Sie nennt zum Teil ganz konkrete Gruppen, die sich eindeutig der damaligen Oppositionsbewegung zuordnen lassen. Die Fokussierung auf diesen Aspekt lässt auch Rückschlüsse auf ihre Narration zu, denn Kerstin L. akzentuiert auf diese Weise ihre Erzählung: Es

⁸¹⁰ Ebd., Abschn. 90.

entsteht so eine Revolutionsnarration, nach der die Revolution zwar von einer breiten Masse getragen, aber insbesondere von einer kleinen Gruppe Oppositioneller gestützt wird.

Nachdruck verleiht der Narration der Geschichtslehrerin die Abgrenzung zu dem von ihr angenommenen gesellschaftlichen Narrativ, nach dem Helmut Kohl als *Kanzler der Einheit* zu sehen sei:

„[...] Die Kraft der Veränderung, die da herbeigeführt wird. Die vielleicht ja im Nachhinein nicht mehr so relevant gesehen wird, sondern wieder die Politik der großen Männer. Kohl, der Einheitskanzler. Aber wer steckt dahinter? Und ich denke, das ist, dieses Foto ist da sehr aussagekräftig da noch mal zu gucken, dass man zumindest mal noch so einen anderen Aspekt da mit reinbringen kann.“⁸¹¹

Ihre Narration erfährt hier eine Verstärkung dadurch, dass sie ein gesellschaftliches Narrativ identifiziert, demzufolge Helmut Kohl als „Einheitskanzler“ gelten könne, der die Veränderungen herbeigeführt habe.⁸¹² An dieser Sichtweise übt sie dahingehend Kritik, dass das Wirken der damals protestierenden Menschen „im Nachhinein nicht mehr so relevant gesehen wird“. Um ihre Sichtweise hervorzuheben sei es ihr ein Anliegen, „zumindest mal noch so einen anderen Aspekt da mit reinzubringen.“ Gleichzeitig distanziert sie sich noch in anderer Form von dem Narrativ des *Einheitskanzlers*, denn sie bricht das Narrativ, indem sie sich übergeordnet, ironisch darauf bezieht und es problematisiert: „sondern wieder die Politik der großen Männer.“

Dabei ordnet Kerstin L. 1989 als „wichtiges Ereignis der deutschen Geschichte“⁸¹³ ein. Ihrer Einschätzung nach dient die *Geschichte* dazu, die Gegenwart zu erklären und zu verstehen, wie der folgende Interviewauszug zeigt:

„Es ist immer, es ist eigentlich das was man, das habe ich ja vorhin auch so in blumigen pathetischen Worten dargestellt, ja. Diese Orientierung in Gegenwart und Zukunft, das sind vielleicht erstmal Phrasen, aber damit füttert sich das. Das ist eine Orientierung für die Gegenwart und wieso reagieren Personen auf verschiedene Ereignisse momentan. Wieso gibt es jetzt wieder so eine Ost-West-Debatte. Was ist das eigentlich? Warum wird jetzt wieder so eine große Diskussion geführt, auch in der Politik. Was Verhaltensweisen von Ostbürgern beispielsweise (lachend) angeht. Alles in Anführungszeichen bitte ja, also nur um auch zu verstehen, warum Leute heute wieder so argumentieren. Worauf sie rekurren, warum Politiker wieder auf solche Ereignisse rekurren, um verschiedene Elemente zu erklären. Und ja.“⁸¹⁴

⁸¹¹ Ebd., Abschn. 88.

⁸¹² Kerstin L. hat demzufolge auch den Erklärungsfaktor *Die Rolle der Bundesrepublik Deutschland (VII)* im Blick, auch wenn sich dieser bei ihr auf die Person Kohls begrenzt. Sie lehnt diese Erklärung für ihre Erzählung jedoch explizit ab.

⁸¹³ Ebd., Abschn. 92. Eine weitere Formulierung im Zuge dieses Interviewabschnittes ist die folgende: „Also und das nicht als weiteres herausragendes Ereignis erkennen kann.“

⁸¹⁴ Ebd., Abschn. 96.

Folgt man den Ausführungen der Probandin, bietet die Vergangenheit – und hier konkret der historische Geschehenszusammenhang 1989 – die Möglichkeit, sich in der Gegenwart und Zukunft zu orientieren. Und zwar, indem die Vergangenheit Erklärungen für die Gegenwart bietet, zum Beispiel für folgende Fragen: „Wieso gibt es wieder so eine Ost-West-Debatte, Was ist das eigentlich? Warum wird jetzt wieder so ein großer-, große Diskussion geführt, [...] also nur um auch zu verstehen, warum Leute heute wieder so argumentieren“. Die Bedeutung des Ereigniskomplexes resultiert demzufolge aus der Möglichkeit, sich gegenwärtige Geschehnisse auf Basis historischer Sachverhalte zu erklären. Damit schätzt sie 1989 insgesamt als hervorstechendes *Ereignis* („wichtiges Ereignis“⁸¹⁵, „herausragendes“⁸¹⁶) ein.

In der rekonstruierten Narration Kerstin L.s sind Ansätze einer **romantischen** narrativen Strukturierung zu erkennen. Die verschiedenen Bewegungen in der DDR (Erklärungsfaktoren *Ausreise- und Fluchtbewegung (I)*, *Protestbewegung (II)* sowie *Oppositionsbewegung (III)*) erkämpfen sich in ihrer Erzählung als die *Guten* ihre Freiheit. Die DDR-Bürger*innen befreien sich in der Narration der Geschichtslehrerin von der DDR, die zunächst „**Auflösungserscheinungen**“⁸¹⁷ zeigt und sich dann in einem „**Auflösungsprozess**“⁸¹⁸ befindet. Allerdings wird das *Böse*, zum Beispiel im Vergleich zu Marcel T.s Narration (s. dazu Kap. 3.2.2), kaum thematisiert: Die Passivität der DDR-Regierung als Gegenpart kommt lediglich indirekt zum Ausdruck (Erklärungsfaktor *(Nicht-)Krisenmanagement der SED (V)*).

| | Narrative Strukturierung | Formale Schlussfolgerung |
|------------|--------------------------|--------------------------|
| Kerstin L. | Romanze | Formativismus |
| | Tragödie | Mechanismus |
| | Komödie | Organizismus |
| | Satire | Kontextualismus |

Tab. 17: Übersicht narrative Strukturierung und formale Schlussfolgerung Kerstin L.

Hinsichtlich der Art der Argumentation (*Erklärung durch formale Schlussfolgerung*) ist bei Kerstin L. ein **formativistischer** Erklärungsmodus auszumachen. Denn beim „formativistischen Konzept geht es um die Bestimmung der unverwechselbaren Merkmale der Gegenstände, die im historischen Feld vorkommen.“⁸¹⁹ Die Lehrperson schildert die Vielfalt der Bewegungen in der DDR, in der die Menschen um

⁸¹⁵ Ebd., Abschn. 92.

⁸¹⁶ Ebd.

⁸¹⁷ Ebd., Abschn. 88.

⁸¹⁸ Ebd.

⁸¹⁹ White 2008, S. 29.

ihre Freiheit bemüht waren. Sie nimmt die unterschiedlichen Bewegungen sehr detailliert in den Blick; insbesondere, indem sie die Motive und die Motivation hinterfragen möchte.

Damit lässt sich das Geschichtsbild Kerstin L.s in Bezug auf den historischen Ereigniskomplex 1989 zusammenfassend als romantisch-formativistisch bürgerliche Revolutionsgeschichte bezeichnen.

3.2.2 Marcel T.: 1989 – Eine romantisch-organizistische (ost-)europäische Demokratiebewegung

Die rekonstruierte Narration Marcel T.s zu 1989 ist von der Vorstellung einer (ost-)europäischen Demokratiebewegung geprägt. Deren Ausgangspunkt stellt für den Probanden die Solidarność-Bewegung dar. So verdeutlicht bereits die Begründung der Auswahl der von ihm als wichtig befundenen Bildquelle (vgl. Abb. 17), dass das seiner Entscheidung zugrundeliegende Auswahlkriterium vornehmlich der zu sehende *Gegenstand* (eine Demonstration der Solidarność) ist.⁸²⁰ Ansonsten liegt der Auswahl offenbar eine gewisse Beliebigkeit zugrunde, wie folgende Interviewpassage verdeutlicht:

„[...] also ich wollte halt eben dazu was haben, also zu Solidarność was haben, weil das macht Sinn finde ich und passt gut und dann habe ich mir einfach gedacht, okay, schau mal schnell nach. Ich weiß gar nicht, könnte aber auch gut sein, so die Geschichtsbücher sind da ja auch gar nicht so schlecht, dass das auch in-, dass du auch in Geschichtsbüchern da Bildquellen zu hast, eigentlich ne?“⁸²¹

Demnach wäre die konkrete Fotografie austauschbar, sofern sie in Bezug zur polnischen Gewerkschaft steht.⁸²² Für Marcel T. steht im Vordergrund, eine Aufnahme zu präsentieren, die die Solidarność-Bewegung zum Gegenstand hat („also ich wollte halt eben dazu was haben, also zu Solidarność was haben“). Ein Aspekt, den er in den Erläuterungen seiner Auswahl unterstreicht. Die Fotografie dient dem Geschichtslehrer zur Hervorhebung der Rolle dieser Bewegung als Ausgangspunkt seiner Narration zu 1989:

„Genau, ist ein Foto und ja habe ich mitgebracht, weil ich denke, dass der Mauerfall und die Wende ja auch im Osten begonnen hat und auch nicht nur in der DDR begonnen hat, sondern noch ein bisschen weiter östlich und auch zeitlich noch ein bisschen früher da eingeleitet wurde. Und ja Solidarność-Bewegung auf jeden Fall ja eine wichtige Bewegung war, die halt eben das ganze Ost-

⁸²⁰ Marcel T. hat die Fotografie einer Demonstration der Solidarność-Bewegung ausgewählt, wobei eine Datierung des Bildes nicht vorliegt. Die Aufnahme ist aber offenbar im Kontext der Erinnerung an das am 30. August 1980 in Danzig getroffene Abkommen entstanden (vgl. dazu <http://polishinstitute.in/celebrating-the-anniversary-of-the-gdansk-agreement-and-solidarnosc/>, aufgerufen am 04.03.2019). Die Aufnahme zeigt eine Demonstration der Gewerkschaft, die 1980 legalisiert wurde und 1980/81 fast zehn Millionen Mitglieder hatte (vgl. Wirsching 2012, S. 37f.). Um allerdings die Demokratiebewegung, die von der Solidarność-Gewerkschaft ausging zu unterbinden, wurde am 13. Dezember 1981 das Kriegsrecht verhängt (vgl. Bernd Stöver: Der Kalte Krieg. Geschichte eines radikalen Zeitalters 1947–1991. München 2011, S. 444).

⁸²¹ Marcel T., Abschn. 82.

⁸²² Dies wird durch die Berücksichtigung einer weiteren Interviewpassage untermauert. Gefragt nach dem Stellenwert der „Quelle“ antwortet Marcel T. wie folgt: „Ich glaube, dass die, also speziell jetzt zu der Quelle beziehungsweise also die Solidarność-Bewegung glaube ich, dass das ein ganz, dass das ganz fundamental ist“ (Ebd., Abschn. 96). Hier erfolgt im Prinzip eine Gleichsetzung von Quelle und zu sehendem *Gegenstand*.

blocksystem ins Bröckeln gebracht hat, unter Druck gesetzt hat und sich da halt eben auch schon zum Teil dann gezeigt hat, dass das System halt eben nicht mehr so stabil ist, die Leute nicht mehr bereit sind, das auch so zu tragen und das eben ein guter oder ein wichtiger Ausgangspunkt ist [...].“⁸²³



Abb. 18: „Celebrating the anniversary of the Gdansk agreement and Solidarność“

Aus diesem Interviewabschnitt lassen sich drei Erkenntnisse zum Geschichtsbild des Probanden gewinnen, die Rückschlüsse darauf zulassen, dass er 1989 vornehmlich als europäische Demokratiebewegung versteht. Für die wiederum die Solidarność der entscheidende Auslöser gewesen sei.

1) Ein erster Hinweis dafür ist, dass der Geschichtslehrer die Notwendigkeit betont, eine zeitliche und räumliche Weitung des historischen Geschehenszusammenhangs über die DDR und das Jahr 1989 hinaus vorzunehmen („bisschen weiter östlich und auch zeitlich noch ein bisschen früher“). Eine Erklärung für die Öffnung der Mauer, die *lediglich* „bei Montagsdemonstrationen ansetzt oder ähnlichem“⁸²⁴, greife seiner Meinung nach zu kurz.⁸²⁵ Dass der Aspekt dieser Ausdehnung des historischen Geschehenszusammenhangs einen besonderen Stellenwert in seinem Geschichtsbild hat, verdeutlicht zudem seine Skizzierung eines möglichen Unterrichts-Einstiegs. Die Fotografie soll bei den Schüler*innen Fragen evozieren und der Lehrperson ist hier zum einen wichtig, für einen solchen Einstieg die Aufnahme in Bezug auf Zeit und Raum zu kontextualisieren („Wenn dann halt man schon klar gemacht hat, okay, das ist jetzt ein Bild aus Polen zu der und der Zeit.“⁸²⁶). Zum anderen lässt sich feststellen, dass von ihm insbesondere die zeitliche Ausdehnung hervorgehoben wird („Ab wann hat sich das vollzogen? [...] zu welchem Zeitraum, was waren die Akteure?“⁸²⁷). Diese auf die räumliche und zeitliche Dimension bezogenen Ausführungen weisen zudem darauf hin, dass sich für Marcel T. der Erklärungsfaktor „Schneeball“- beziehungsweise *Demonstrationseffekte (XI)* rekonstruieren lässt. Gestützt wird

⁸²³ Ebd., Abschn. 86.

⁸²⁴ Ebd., Abschn. 88.

⁸²⁵ Vgl. ebd.

⁸²⁶ Vgl. ebd., Abschn. 92.

⁸²⁷ Vgl. ebd.

diese Zuordnung durch die Formulierung des Probanden: „und sich da halt eben auch schon zum Teil dann gezeigt hat, dass das System halt eben nicht mehr so stabil ist“. Auch der Erklärungsfaktor *Protestbewegung (II)* lässt sich hier identifizieren, wengleich ihm eine untergeordnete Rolle zugewiesen wird („wenn man Mauerfall behandelt, eben ein bisschen zu kurz greift, wenn man halt eben nur die- bei Montagsdemonstrationen ansetzt oder ähnlichem“⁸²⁸).

2) Während die *Solidarność*-Bewegung als Ausgangspunkt von Marcel T.s Narration identifizierbar ist, stellt die Maueröffnung das Ende seiner Erzählung dar („weil ich denke, dass der Mauerfall und die Wende ja auch im Osten begonnen hat“). Seine europäische Demokratieerzählung, die zeitlich vor 1989 und räumlich in Osteuropa beginnt, läuft letztlich auf „Mauerfall und die Wende“ als nationalen Geschehenszusammenhang hinaus. Diese Interpretation wird auch deutlich, wenn man eine weitere Interviewpassage hinzuzieht:

„Ich glaube, dass die, also speziell jetzt zu der Quelle beziehungsweise also die *Solidarność*-Bewegung glaube ich, dass das ein ganz, dass das ganz fundamental ist, dass die eben die Wende zum Teil- also ein wichtiger Faktor war, um halt eben Öffnung, Wende zu ermöglichen, ne.“⁸²⁹

Auch an dieser Stelle unterstreicht die Lehrperson die Bedeutung der polnischen Gewerkschaft („fundamental“) für die Maueröffnung. Ihre Aktivitäten hätten demnach großen Einfluss auf die Geschehnisse in der DDR gehabt.

3) Neben der für den Probanden bereits rekonstruierten Erklärung „Schneeball-“ beziehungsweise *Demonstrationseffekte (XI)* lassen die Ausführungen zudem Rückschlüsse auf einen weiteren Erklärungsfaktor zu: Der Geschichtslehrer verweist auf eine zunehmende Instabilität des „Ostblocksystem[s]“. Dies deutet auf den Erklärungsfaktor *Fehler im System (IV)* hin. Auffallend in seinen Ausführungen sind nun jedoch insbesondere die Hierarchisierung der Faktoren sowie die Beziehung zwischen den Erklärungen. Dabei scheint im Geschichtsbild des Probanden die polnische Gewerkschaft die wichtigste Rolle zu spielen, weil sie als Auslöser der Geschehnisse bis 1989 fungiert („eingeleitet wurde“, „wichtiger Ausgangspunkt“). Dahingegen wird die *Protestbewegung* nachrangig eingeschätzt. Denn Marcel T. führt im Zuge einer Nachfrage aus, dass es zu kurz greife, „wenn man halt eben nur bei Montagsdemonstrationen ansetzt oder ähnlichem“⁸³⁰. Die Beziehung, in die der Lehrer die Erklärungsfaktoren bringt, lässt sich als Dominoeffekt beschreiben. Den Anstoß habe die *Solidarność*-Bewegung gegeben, die den „Mauerfall und die Wende“ eingeleitet habe. Dieser Anstoß habe „das ganze Ostblocksystem ins Bröckeln gebracht“. Dabei geht Marcel T. davon aus, dass wenn man „verschiedene europäische Länder durchgeht“, feststelle, dass es dort „ähnliche Bewegungen“⁸³¹ gegeben habe, infolge von

⁸²⁸ Ebd., Abschn. 88.

⁸²⁹ Ebd., Abschn. 96.

⁸³⁰ Ebd., Abschn. 88.

⁸³¹ Ebd., Abschn. 96.

Solidarność.⁸³² Erst im Anschluss seien die Entwicklungen in der DDR (zum Beispiel die Montagsdemonstrationen) möglich gewesen.

Doch nicht nur die Form der Verknüpfung und Hierarchisierung der Erklärungsfaktoren dient Marcel T. dazu, die Bedeutung der polnischen Gewerkschaft für die europäische Demokratiebewegung zu betonen. Auch die hier rekonstruierte Art und Weise, wie er die Geschichte der Solidarność erzählt, dient der Akzentuierung:

„[...] Ich habe es dann aber heute morgen auch noch mal ganz schnell nachguckt, das war ja im Prinzip, ich glaube irgendwie schon '83 oder so ging es eigentlich los. Dann wurden glaube ich noch mal Solidarność-Gewerkschafter inhaftiert et cetera, also wurde Solidarność ja eigentlich ja erstmal schon dann noch mal niedergeschlagen, ähnlich wie im Ostblock ja auch vorher schon andere Bewegungen, um dann halt eben später ja wieder sich Rechte, Rechte auch zu erkämpfen.“⁸³³

Sie sei nicht nur die Bewegung, die die europäische Demokratiebewegung ausgelöst und die Maueröffnung möglich gemacht habe. Ihre herausragende Rolle zeige und begründe sich vor allem damit, dass sie es – im Vergleich zu anderen Bewegungen – trotz Rückschlägen geschafft habe, ihre Ziele zu erreichen. *Inhaftierungen* und *Niederschlagungen* hätten nicht dazu geführt, dass sie aufgegeben hätten, sondern sie hätten es geschafft, „dann halt eben später ja wieder sich Rechte, Rechte auch zu erkämpfen.“ An dieser Stelle zeigt sich ebenso, dass der Proband vor allem Menschen für die Geschehnisse verantwortlich sieht. Denn handlungsmächtig ist für ihn vornehmlich die Solidarność-Bewegung: „Leute nicht mehr bereit sind, das auch so zu tragen“⁸³⁴. Bei ihm zeigt sich also auch die Vorstellung, dass Menschen Geschichte machen. Die Akteur*innen setzen sich gegen ein passiv beschriebenes und entpersonalisiertes System durch („die halt eben das ganze Ostblocksystem ins Bröckeln gebracht hat, unter Druck gesetzt hat“⁸³⁵).

Marcel T. präferiert in seinen bisherigen Ausführungen eine „europäische Ebene“⁸³⁶ bei der Auseinandersetzung mit 1989. Gleichzeitig wird deutlich, dass er davon ausgeht, dass eine Vorstellung verbreitet ist, in der vor allem die Protestbewegung als Ursache für die Maueröffnung angesehen wird. Dies zeigt insbesondere folgender Abschnitt:

„Ja, hm ja, könnte man auch, man könnte es auch als Einstieg nehmen, könnte ich mir auch vorstellen, wenn man sagt, mit dem, mit dem Mauerfall sozusagen zu beginnen und auch irgendwie vielleicht eine sogenannte kognitive Dissonanz zu erzeugen oder wie auch immer, oder Fragen halt am Anfang zu erzeugen, wenn man sagt ‚okay, wir kümmern uns jetzt um den deutschen Mauerfall, um die Wende und so weiter‘ und dass dann halt eben noch deutlich wird, weiß ich jetzt nicht, ob Schü-

⁸³² Vgl. ebd.

⁸³³ Ebd., Abschn. 86.

⁸³⁴ Ebd.

⁸³⁵ Ebd.

⁸³⁶ Ebd., Abschn. 90.

ler das kennen, es könnte, also kann halt eben immer ganz gut sein, dass das einzelne Schüler kennen, sonst eher vielleicht auch dann eben viele erstmal dann auch nicht. Und da (unverständlich) deutlich wird, okay Solidarność ist ja kein deutsches Wort, was ist das eigentlich für eine Demonstration, wann hat die stattgefunden und so weiter. Und dann könnte man da halt eben einsetzen, ne. Und damit dann später deutlich machen, okay, in welchem Zeitraum, wann hat sich denn in Europa auch dann, kann man eben so eine europäische Ebene stärker, wo hat sich denn in Europa und dann später halt eben auch in Deutschland die Wende vollzogen, angefangen zu vollziehen.“⁸³⁷

Der Proband offenbart hier die Erwartung, dass die Präsentation der Fotografie in einem fiktiven Unterrichtseinstieg bei Schüler*innen eine kognitive Dissonanz erzeuge. Dies ist ein Indikator dafür, dass er zumindest annimmt, dass die Aufnahme nicht breit bekannt ist („weiß ich jetzt nicht, ob Schüler das kennen, es könnte, also kann halt eben immer ganz gut sein, dass das einzelne Schüler kennen, sonst eher vielleicht auch dann eben viele erstmal dann auch nicht.“). Wahrscheinlicher ist aber, dass er darüber hinaus davon ausgeht, dass Schüler*innen mit dem „Mauerfall“ vornehmlich die Proteste rund um die Montagsdemonstrationen verbinden (s.o.). Für diese Interpretation spricht, dass Marcel T. – wie bereits dargelegt – wiederholt darauf hinweist, dass eine Erklärung der Maueröffnung ausschließlich durch Protestbewegungen in der DDR zu kurz greife. Er geht demnach davon aus, dass dies ein gesellschaftliches, bis zu den Schüler*innen vorgedruckenes und anerkanntes Narrativ ist, das er nun erweitern möchte. Parallel dazu pointiert er durch die Infragestellung dieses Narrativs seine eigene Narration.

Gleichzeitig wird in dieser Interviewpassage noch einmal verstärkt deutlich, dass dem Geschichtslehrer an einer europäischen Perspektive gelegen ist („wann hat sich denn in Europa auch dann, kann man eben so eine europäische Ebene stärker, wo hat sich denn in Europa und dann später halt eben auch in Deutschland die Wende vollzogen, angefangen zu vollziehen.“). An dieser Stelle zeigt sich, welche Form der Narration Marcel T. der rein nationalen Sichtweise entgegensetzen möchte. Er setzt „Mauerfall“ und „Wende“ in den Kontext einer europäischen Demokratiebewegung, wie auch weitere Ausführungen zeigen: „das wäre dann ja schon interessant, dass man vielleicht verschiedene europäische Länder durchgeht, sich anschaut, gab es ähnliche Bewegungen in den verschiedenen Ländern, weiß ich jetzt selbst gar nicht genau, ob es der Fall war“⁸³⁸. Auch wenn er sich unsicher ist, inwieweit es ähnliche Demokratiebewegungen gegeben hat, ist ihm dieser Aspekt wichtig und deshalb gelte es, diesen zu thematisieren.

Nimmt man über die gesamten Ausführungen zu 1989 die Begriffsverwendung des Probanden in den Blick, zeigt sich, dass er sowohl den Terminus „Wende“ als auch den Begriff „Ostblock“ beziehungsweise „Ostblocksystem“ verwendet. Der Gebrauch dieses Begriffspaares deutet darauf hin, dass beide

⁸³⁷ Ebd.

⁸³⁸ Ebd., Abschn. 96.

Termini für ihn nicht mit bestimmten Deutungsmustern verbunden sind. Der *Wende*-Begriff ist eigentlich eng mit „seiner taktischen Funktion in Krenz’ Strategie der Machtsicherung“⁸³⁹ verknüpft.⁸⁴⁰ Marcel T. ruft diesen Deutungsrahmen aber offenbar nicht auf, wenn er zum Beispiel davon spricht, dass die *Wende* im Osten begonnen habe⁸⁴¹ oder dass die *Solidarność*-Bewegung ein wichtiger Faktor gewesen sei, um die *Wende* zu ermöglichen.⁸⁴² Der Proband nutzt den Terminus hier wahrscheinlich als Synonym für die Maueröffnung oder den Beitritt der DDR zur BRD. Aber unabhängig davon zeigt sich hier, worauf Sabrow verweist, wenn er über die Nutzung der Begriffe *Wende* und *friedliche Revolution* schreibt: „Die damit verbundenen Bemächtigungskämpfe haben mittlerweile ihre Brisanz verloren [...]“⁸⁴³ Marcel T. ruft mit der Verwendung folglich kein Narrativ mehr auf. Verstärkt wird diese Annahme dadurch, dass er gleichzeitig den Terminus „*Ostblock*“ verwendet. Dieser ist wiederum westlicher Prägung und damit ebenso ideologisch besetzt.⁸⁴⁴ Marcel T. nutzt diese Bezeichnung vornehmlich deskriptiv, deshalb zeigt sich auch hier, dass er damit keine frühere Deutung verbindet. Gleichzeitig scheinen ihm entsprechende Konnotationen unbekannt zu sein.

Mit dieser vor allem deskriptiven Begriffsverwendung hängt eng zusammen, dass für Marcel T. 1989 abgeschlossen ist. Dies wird insbesondere in seinen Ausführungen zur Relevanz von 1989 deutlich:

„[...] Also ich habe jetzt persönlich keinen groß-, keinen irgendwie emotionalen oder nahen Zugang dazu. Das habe ich jetzt nicht. Also das hätte ich jetzt zum Beispiel zu 9/11 persönlich stärker, weil es auch noch ja noch ein bisschen akuter ist und ja vielleicht für das jetzige Leben zum- noch mal relevanter ist, im Umgang mit, weiß ich nicht, Migration, Rechtsextremismus in Deutschland und internationaler Politik und so weiter. Ist das denke ich noch mal wichtiger [...]“⁸⁴⁵

Demzufolge ist für ihn persönlich 1989 historisiert. Er stellt heraus, dass er selbst keinen Zugang zu diesem historischen Geschehenszusammenhang – insbesondere im Vergleich mit 9/11 hat („Also ich habe jetzt persönlich keinen groß-, keinen irgendwie emotionalen oder nahen Zugang dazu.“). Gleichzeitig verweist er aber auf die zeitgeschichtliche und weltgeschichtliche Bedeutung insgesamt; in Abgrenzung zu seinem persönlichen Empfinden:

„Also mich persönlich, also weltgeschichtlich und zeitgeschichtlich natürlich, auch absolut fundamental. Also, ja ist ja, ist ja ganz klar. Also ist ja dann also eben Zusammenbruch und völlig neue

⁸³⁹ Martin Sabrow: „1989“ als Erzählung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 69 (2019) 35–37, S. 27.

⁸⁴⁰ Auch wenn Bernd Lindner darauf verweist, dass Egon Krenz im Prinzip erst „am Ende der Begriffshistorie“ (Lindner 2010, S. 37) in Erscheinung getreten ist.

⁸⁴¹ Vgl. Marcel T., Abschn. 86.

⁸⁴² Vgl. ebd., Abschn. 96.

⁸⁴³ Sabrow 2019, S. 29.

⁸⁴⁴ *Ostblock* ist ein politisches „Schlagwort für die ehemals unter sowjetischer Führung stehenden sozialistischen Staaten Mittel- und Osteuropas zu Zeiten des Ost-West-Konfliktes.“ (Christian Rittershofer: Art. *Ostblock*. In: Ders.: *Lexikon Politik, Staat, Gesellschaft*. 3600 aktuelle Begriffe von Abberufung bis Zwölfmeilenzone. München 2007, S. 508.).

⁸⁴⁵ Marcel T., Abschn. 98.

Weltordnung, nicht mehr bipolar und so weiter. [...], aber klar, also das weltgeschichtlich ist das natürlich ein unheimlich ja, steht ja außer Frage, was das für einen Stellenwert das Ereignis ist.“⁸⁴⁶

Seine Begründung weist darauf hin, dass er mit dem Jahr 1989 eine Zeitenwende verknüpft. Das kommunistische System sei *zusammengebrochen* und in der Folge sei eine neue Weltordnung entstanden („Also ist ja dann also eben Zusammenbruch und völlig neue Weltordnung, nicht mehr bipolar und so weiter.“). Die Bedeutung scheint dementsprechend darin zu liegen, dass der Geschehenszusammenhang einen weltgeschichtlichen Wendepunkt darstellt. Es ist festzustellen, dass sich diese Bedeutungszuweisung in die Quellenauswahl, deren Erläuterung und so die rekonstruierte Narration unter Berücksichtigung der Erklärungsfaktoren einfügt. All dies dient dem Probanden dazu, den von ihm als relevant erachteten „Zusammenbruch“ zu erklären.

Der rekonstruierten Narration Marcel T.s liegt die Erzählstruktur einer **Romanze** zugrunde. Diese ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass das Gute am Ende über das Böse triumphiert. In der Erzählung des Geschichtslehrers wird deutlich, dass er die *Solidarność*-Bewegung als *das Gute* inszeniert. Ihr schreibt er zu, eine auch im Vergleich zu den anderen Erklärungsfaktoren bedeutsame Rolle für „Öffnung“ beziehungsweise „Wende“⁸⁴⁷ eingenommen zu haben. Diese bewertet er positiv⁸⁴⁸ und weist dieser Entwicklung „fundamental[e]“⁸⁴⁹ Auswirkungen zu (*neue Weltordnung, weltgeschichtlich hoher Stellenwert*). Die Gewerkschafter*innen hätten trotz aller Widrigkeiten wie Inhaftierungen oder Niederschlagungen ihre Rechte erkämpft und seien am Ende erfolgreich gewesen.⁸⁵⁰ Dagegen werden der „Ostblock“ beziehungsweise das „Ostblocksystem“⁸⁵¹ als passiver Gegenpart dazu angelegt. Die *Solidarność*-Bewegung habe „das ganze Ostblocksystem ins Bröckeln gebracht“ und „unter Druck gesetzt“⁸⁵². Schließlich mündet diese Narration in der *Wende* beziehungsweise *Öffnung* sowie dem Zusammenbruch des kommunistischen Systems. Dies stellt für den Probanden aus demokratischer Sicht den positiven Höhepunkt dar.

Im Erklärungsmodus *Erklärung durch formale Schlussfolgerung* lässt sich die rekonstruierte Narration der **organizistischen Art der Argumentation** zuordnen. Kennzeichnend für diese Form ist unter anderem, dass „die im historischen Feld wahrgenommenen Einzeldinge als Momente eines synthetischen Geschehens“⁸⁵³ geschildert würden. Außerdem tendiere diese Art der Darstellung dazu „dem

⁸⁴⁶ Ebd.

⁸⁴⁷ Ebd., Abschn. 96.

⁸⁴⁸ Formulierungen wie „ein wichtiger Faktor war, um halt eben Öffnung, Wende zu ermöglichen“ (ebd.) deuten darauf hin.

⁸⁴⁹ Ebd., Abschn. 98.

⁸⁵⁰ Vgl. ebd., Abschn. 86.

⁸⁵¹ Ebd.

⁸⁵² Ebd.

⁸⁵³ White 2008, S. 30.

Geschichtsverlauf ein *Ende* oder *Ziel* einzuschreiben“⁸⁵⁴ (kursiv im Original). Beides ist bei Marcel T. zu beobachten: Er schildert einzelne von ihm ausgemachte Erklärungsfaktoren für die *Wende*, gewichtet diese und synthetisiert sie mit Blick auf das von ihm identifizierte *Ziel* – die *Wende* beziehungsweise *Öffnung*. Während mechanistische Argumentationen kennzeichnet, dass sie Kausalgesetze identifizieren möchten, ist für organizistische Darstellungen charakteristisch, historische Ideen und Prinzipien auffindig zu machen. Begreift man die Solidarność-Bewegung als eine Demokratiebewegung und bezieht die Unterrichtsideen des Probanden in die Analyse ein,⁸⁵⁵ lässt sich annehmen, dass diese Narration von der Idee geprägt ist, dass sich demokratische Bewegungen durchsetzen.

| | Narrative Strukturierung | Formale Schlussfolgerung |
|-----------|--------------------------|--------------------------|
| Marcel T. | Romanze | Formativismus |
| | Tragödie | Mechanismus |
| | Komödie | Organizismus |
| | Satire | Kontextualismus |

Tab. 18: Übersicht narrative Strukturierung und formale Schlussfolgerung Marcel T.

Insgesamt lässt sich das Geschichtsbild Marcel T.s in Bezug auf den historischen Geschehenszusammenhang 1989 als romantisch-organizistische (ost-)europäische Demokratiebewegung beschreiben.

⁸⁵⁴ Ebd.

⁸⁵⁵ Vgl. dazu folgendes Zitat: „das wäre dann ja schon interessant, dass man vielleicht verschiedene europäische Länder durchgeht, sich anschaut, gab es ähnliche Bewegungen in den verschiedenen Ländern, weiß ich selbst gar nicht so genau, ob es der Fall war“ (Marcel T., Abschn. 96).

3.2.3 Marvin T.: 1989/90 – Eine romantisch-organizistische nationale Erfolgsgeschichte

Charakteristisch für das Geschichtsbild Marvin T.s sind zwei Aspekte: Im Zentrum seiner Narrationen steht vor allem der von ihm so bezeichnete historische Geschehenszusammenhang *Wiedervereinigung*. Außerdem ist für den Lehrer kennzeichnend, dass er mit den historischen Ereigniskomplexen 1990 und 1989 Erfolgsnarrationen verbindet. Zu diesen beiden Gesichtspunkten tritt hinzu, dass die handelnden Akteur*innen größtenteils abstrakt bleiben.

Diese Charakteristika lassen sich bereits aus der gewählten „Quelle“ sowie deren Erläuterung rekonstruieren. Marvin T. hat die Karikatur „The March of the Fourth Reich“ ausgewählt. In dieser im Februar

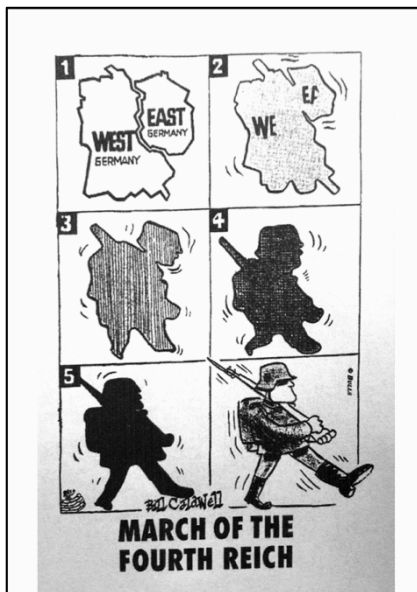


Abb. 19: „The March of the Fourth Reich“ (Bill Caldwell, 20.02.1990)

1990 veröffentlichten Karikatur werden britische Ängste vor einem Beitritt der DDR zur BRD thematisiert.⁸⁵⁶ Marvin T. sieht in dem von ihm thematisierten historischen Geschehenszusammenhang (der

⁸⁵⁶ Die von Bill Caldwell gezeichnete Karikatur wurde am 20.02.1990 in der Daily Mail veröffentlicht. Sie zeigt von links oben nach rechts unten in sechs Einzelbildern die Entwicklung von BRD und DDR als zwei Einzelstaaten, die bis hin zu Bild 6 zu einem Wehrmachtssoldaten (zum Beispiel erkennbar an dem Stahlhelm) zusammenwachsen. Dies sowie der Titel der Karikatur lassen sich als Anspielung auf eine Fortsetzung des sogenannten *Dritten Reiches* verstehen (vgl. Ulrich Schnakenberg: *Geschichte in Karikaturen. Karikaturen als Quelle. 1945 bis heute.* Schwalbach/Ts. 2016 (Reihe Kommentierte Arbeitsblätter), S. 68.). Die Zeichnung wird häufig als Ausdruck eines „britischen Traumas“ (ebd.) gedeutet. Es wird angenommen, dass Caldwell mit der Karikatur darauf Bezug nimmt, dass große Teile der britischen Bevölkerung damals Angst vor einem Beitritt der DDR zur BRD gehabt hätten, da sie fürchteten, dass ein vereinigtes Deutschland „zur neuen Hegemonialmacht aufsteigen“ (ebd.) könne. Diese Karikatur sei also ein überspitzter Ausdruck eben jener Ängste. Dagegen zeigen Meinungsumfragen, dass die breite britische Öffentlichkeit eine deutsche Einheit keineswegs abgelehnt habe. Ebenso seien in der „seriösen Presse insgesamt keine Ängste vor einer Wiedervereinigung ventiliert“ (Ines Lehmann: *Die deutsche Vereinigung von außen gesehen.* Bd. 1) worden. Möglich ist dementsprechend auch, dass mit dem Bild die Isolation Thatchers karikiert wird. Die damalige Premierministerin habe Schwierigkeiten gehabt, „likeminded souls, who agreed with her strong desire to resist rapid change in divided Germany“ (Mary Elise Sarotte: 1989. *The Struggle to create Post-Cold War Europe.* Princeton 2009, S. 61) zu finden. Marvin T. hat die Karikatur im Internet recherchiert und diese ohne Herkunftsangabe vorgelegt.

„Wiedervereinigung“⁸⁵⁷) eine doppelte Erfolgsgeschichte. 1) Zum einen, weil die *Wiedervereinigung* trotz Widerständen und Ängsten auf Seiten der „Siegermächte“⁸⁵⁸ gelungen sei (Narration I: *Erfolg der Wiedervereinigung*). Dies zeigt sich daran, wie die Lehrperson auf die Karikatur Bezug nimmt. Marvin T. sieht in ihr den Beleg für die Vorbehalte, die Deutschland auf dem Weg zur *Wiedervereinigung* erfolgreich überwunden habe. 2) Zum anderen stelle die *Wiedervereinigung* den erfolgreichen Abschluss der „deutsche[n] Frage“⁸⁵⁹ und damit der Nationalstaatsentwicklung dar (Narration II: *Erfolgreicher Abschluss der nationalstaatlichen Entwicklung*):

„Ja. Also die Karikatur. Man sieht da ja diese, also in Deutschland quasi, was sich aus, ich glaube aus englischer Sicht wieder zum vierten Reich vereinigt. Also so ganz bildlich, fand ich einfach, habe ich auch damals eingesetzt, quasi die Wahrnehmung auch von dieser Wiedervereinigung, die wir aus deutscher Sicht ganz oft nur so als glorreiches Ereignis, es ist alles toll und wir sind endlich wieder vereint. Dass das ja im Ausland durchaus hochproblematisch war diese Wiedervereinigung und auch so um diesen Glücksfall so zu verdeutlichen, dass das alles so geklappt hat, dass die Siegermächte, die ehemaligen, dem zugestimmt haben trotz dieser Ängste und ja die deutsche Frage dann damit auch endlich ihr Ende ja gefunden hat erst ja seit ja den 19-, 1800 ja Beginn eigentlich so mit der Nationalstaatengründung dann auch aufgeworfen wurde und die jetzt besonders so die Ängste auch auf Deutschland sichtbar macht.“⁸⁶⁰

1) Analysiert man Marvin T.s Erläuterungen, so lässt sich schlussfolgern, dass in der deutschen Gesellschaft („die wir aus deutscher Sicht“, „wir sind endlich wieder vereint“) ein Erfolgsnarrativ in Bezug auf den Beitritt der DDR zur BRD („glorreiches Ereignis“, „Wiedervereinigung“ sei „Glücksfall“) dominiert (Narration I: *Erfolg der Wiedervereinigung*). Er diagnostiziert demzufolge eine Verbreitung dieses Erfolgsnarrativs.

Gleichzeitig ist zu beobachten, dass er sich mit diesem offenbar identifiziert, was daran deutlich wird, dass er die Formulierung „wir“ wählt und sich folglich dem von ihm wahrgenommenen Kollektiv zugehörig fühlt. Der Identifikationscharakter tritt noch deutlicher zu Tage, wenn der Geschichtslehrer dieses Narrativ mit der von ihm vermuteten Perspektive anderer Staaten beziehungsweise anderer Akteur*innen kontrastiert: „es ist toll und wir sind endlich wieder vereint. Dass das ja durchaus hochproblematisch war diese Wiedervereinigung“. Mit der Einbeziehung der internationalen Sichtweise hebt er den Erfolgsaspekt durch die Betonung der damals überwundenen Hürden hervor: „und auch so um diesen Glücksfall so zu verdeutlichen, dass das alles so geklappt hat, dass die Siegermächte, die ehemaligen, dem zugestimmt haben, trotz dieser Ängste“. Auf diese Hindernisse verweist er an anderer Stelle des Interviews erneut und verleiht so seiner Erfolgsnarration Nachdruck. Es habe zwar auch eine Vielzahl an positiven „Außenwahrnehmungen“ gegeben, aber er wolle deutlich machen, dass dies

⁸⁵⁷ Marvin T., Abschn. 118.

⁸⁵⁸ Ebd.

⁸⁵⁹ Ebd.

⁸⁶⁰ Ebd.

ein „Weltproblem“, eine „Weltthematik“⁸⁶¹ gewesen sei. Als handelnde und abstrakt bleibende Akteur*innen sind in diesem Interviewabschnitt die „Siegermächte“ zu identifizieren.

Dabei nimmt die Karikatur die Funktion ein, die rekonstruierte Erfolgsnarration auf zweifache Weise zu visualisieren. Denn der Geschichtslehrer verwendet sie zunächst als Kontrast zum von ihm angenommenen dominierenden gesellschaftlichen Narrativ in Bezug auf 1990. Dem von ihm vermuteten Erfolgsempfinden stellt er so „ganz bildlich“ eine andere Sichtweise gegenüber, da er darauf verweist, dass der Beitritt der DDR zur BRD „im Ausland durchaus hochproblematisch war“. Parallel dazu wird deutlich, dass die in der Zeichnung karikierten Ängste die Hürden visualisieren, die für die „Wiedervereinigung“ überwunden werden mussten. Mithilfe der Karikatur betont Marvin T. demzufolge den deutschen Erfolg. Die Funktion, die Erfolgsnarration des Probanden zu visualisieren und damit entsprechend zu akzentuieren, kann die Karikatur nur deshalb einnehmen, weil er auf sie als Abbild Bezug nimmt. Sie zeige „ganz bildlich“ mögliche Ängste anderer Staaten vor einer Vereinigung von DDR und BRD.

2) Damit korrespondierend, lässt sich in den Ausführungen Marcel T.s eine weitere Erfolgsnarration rekonstruieren. Denn er betont zudem, dass er mit der *Wiedervereinigung* eine Lösung der „deutsche[n] Frage“ Frage verbindet (Narration II: *Erfolgreicher Abschluss der nationalstaatlichen Entwicklung*). Dabei steht bei ihm weniger der Demokratisierungsprozess im Fokus. Vielmehr sieht er mit dem Beitritt der fünf Länder der DDR zur BRD den Prozess der Nationalstaatsbildung abgeschlossen („und ja die deutsche Frage dann damit auch endlich ihr Ende ja gefunden hat erst ja seit ja den 19-, 1800 ja Beginn eigentlich so mit der Nationalstaatengründung auch aufgeworfen wurde“). Dass in der Narration der Lehrperson der Abschluss der nationalstaatlichen Entwicklung und nicht der Demokratisierungsprozess im Mittelpunkt steht, zeigen auch die historischen Rückbezüge auf doppelte Weise: Zum einen rekurriert Marvin T. auf die Reichsgründung 1871 (*nicht* auf die Revolution 1848/49) und die *Wiedervereinigung* 1990 (*nicht* auf die *Friedliche Revolution* 1989). Zum anderen geht mit diesen Rückbezügen auch einher, dass in seiner Narration nicht handelnde Menschenbewegungen im Mittelpunkt stehen. Denn auch hier bleiben handelnde Akteur*innen abstrakt bis ungenannt. Insgesamt wird an dieser Stelle das Ende einer nationalstaatlichen Entwicklung deutlich, an deren Ende 1990 einen erfolgreichen Abschluss bilde.

Der Geschichtslehrer skizziert im Verlauf des Interviews eine mögliche Auseinandersetzung mit der Karikatur im Unterricht. Diese Passage weist ebenfalls darauf hin, dass sein Geschichtsbild von einer Erfolgsnarration (Narration I: *Erfolg der Wiedervereinigung*) geprägt ist. Die Karikatur biete für

⁸⁶¹ Ebd., Abschn. 124.

Schüler*innen Zugang zu Emotionen in der Objektdimension:⁸⁶² „und die [Karikatur, Anm. der Verfasserin] jetzt besonders so die Ängste so auf Deutschland sichtbar macht.“⁸⁶³ Die Geschichtslehrperson weist diesen Aspekt als Ziel einer unterrichtlichen Verwendung dieser und weiterer Karikaturen aus:

„Ja so ungefähr. Also was, meine es gab ja auch ganz positive Außenwahrnehmungen, aber einfach um mal so diese ja Vielzahl auch da an diesem ja Weltproblem oder an dieser Weltthematik ja dann auch deutlich zu machen. Und auch wirklich zu beurteilen, ob das nicht vielleicht auch ein bisschen gestimmt hat. Also dann durchaus ins Heute zu gehen, was ist daraus geworden? Sind die wahr geworden diese Ängste oder eben nicht? Und ja.“⁸⁶⁴

An diesem Auszug sind zwei Gesichtspunkte auffällig:

1) Der Proband konkretisiert nicht, wessen Ängste in der Objektdimension betrachtet werden sollen. Mit Blick auf die vorausgegangene Karikaturanalyse (s. dazu Fußnote 856) könnte der Bezugspunkt sowohl die vermutete Furcht der britischen Bevölkerung als auch die der britischen Regierung sein. Gleichzeitig spricht Marvin T. von einer „Vielzahl“ und einem „Weltproblem“ beziehungsweise einer „Weltthematik“. Es ist demnach auch möglich, dass er Ängste weiterer Akteur*innen im Blick hat. Dafür sprechen auch weitere Ausführungen seinerseits, in denen er die unterrichtliche Umsetzung präzisiert: „Da gab es dann verschiedene Karikaturen, auch innerdeutscher. Also es war insgesamt so die Sicht auf diese Wiedervereinigung, ja wo dann einfach auch die verschiedenen Standpunkte ganz gut deutlich wurden.“⁸⁶⁵ Gleichwohl bleibt offen, welche Emotionen in der Objektdimension konkret im Fokus stehen.

2) Die Erläuterungen der Lehrperson deuten ferner darauf hin, dass es ihm um eine Objektivierung der Emotionen geht. Er möchte „dann durchaus ins Heute gehen, was ist daraus geworden? Sind die wahr geworden diese Ängste oder eben nicht?“ Im Fokus steht demzufolge eine retrospektive Beurteilung der Frage, ob sich diese Ängste bewahrheitet haben.

Beide Aspekte fügen sich konsistent in die rekonstruierte Erfolgsnarration (Narration I: *Erfolg der Wiedervereinigung*) des Geschichtslehrers ein. In der Frage nach der Bewahrheitung der Ängste steckt implizit die Aussage, dass diese nicht eingetreten sind. Die *Wiedervereinigung* wird so zu einer Erfolgsnarration, die bis heute Gültigkeit besitzt. Da es dem Probanden offenbar um die Akzentuierung dieses Gesichtspunktes geht, braucht es auch keine Konkretisierung, wessen Furcht in der Objektdimension thematisiert wird. Denn hervorgehoben werden soll, dass diese nicht eingetreten sind.

⁸⁶² Die Objektdimension umfasse „Emotionen in der Vergangenheit/ Geschichte.“ (Sebastian Bracke u.a.: Theorie des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. 2018 (Geschichtsunterricht erforschen, Bd. 9), S. 112 sowie Wolfgang Hasberg: Emotionalität historischen Lernens. Einblicke in und Ausblicke auf empirische Forschung. In: Juliane Brauer/ Martin Lücke (Hrsg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Göttingen 2013, S. 49).

⁸⁶³ Marvin T., Abschn. 118.

⁸⁶⁴ Ebd., Abschn. 124.

⁸⁶⁵ Ebd., Abschn. 120.

Die weiteren unterrichtsbezogenen Äußerungen lassen sich zur Untermauerung beider Erfolgsnarrationen heranziehen:

„Ja, die [Unterrichtsreihe, Anm. der Verfasserin] war ungefähr so vom Kalten Krieg ausgehend und dann DDR und BRD gegenüberstellend. Dann wirklich so über die Perestroika und Glasnost diese Begriffe dann konkret, wie es dann zur Wiedervereinigung wirklich kam. Und was für Glücksmomente, Friedliche Revolution und ja. Und das war so mit dann tatsächlich auch der Endpunkt des Ganzen.“⁸⁶⁶

Auch im skizzierten Unterrichtsvorhaben wird deutlich, dass für Marvin T. die *Wiedervereinigung* einen bedeutsamen Abschluss darstellt („Endpunkt des Ganzen“). An dieser Stelle lässt sich zwar ein Bezug zu beiden rekonstruierten Erfolgsnarrationen herstellen, allerdings erscheint ein Zusammenhang zur Narration I: *Erfolg der Wiedervereinigung* plausibler. Denn die historischen Geschehenszusammenhänge, die der Proband hier auflistet, scheinen eher diese Erfolgsnarration zu betonen („Kalter Krieg“, *Teilung*, „Perestroika“ und „Glasnost“, „Friedliche Revolution“, „Wiedervereinigung“). Gleichwohl ließe die Wortwahl am Ende der Interviewpassage auch die Interpretation zu, dass der Geschichtslehrer erneut auf das Ende der nationalstaatlichen Entwicklung verweist. Er wählt eine analoge Formulierung („Endpunkt des Ganzen“ – „die deutsche Frage dann damit auch endlich ihr Ende ja gefunden hat“⁸⁶⁷) und die Wortwahl *des Ganzen* ermöglicht auch die Deutung, dass Marvin T. Bezüge über die genannten Ereigniskomplexe hinaus vornimmt. In beiden Fällen unterstützt die Aussage die bereits rekonstruierten Erfolgsnarrationen.

Darüber hinaus wird ein weiteres Merkmal des Geschichtsbildes des Probanden deutlich: Zwei Formulierungen in diesen Erläuterungen deuten auf Ansätze eines positivistischen Geschichtsbildes der Lehrperson hin („Dann wirklich so“, „wie es dann zur Wiedervereinigung wirklich kam“).

Als auffallend erweist sich, dass Marvin T. mit dem Ereigniskomplex 1989 – zu dem gebeten wurde, eine Quelle mitzubringen – vornehmlich die *Wiedervereinigung* assoziiert. Die Maueröffnung thematisiert er erst im Zusammenhang mit dem von ihm skizzierten Unterrichtsvorhaben und in diesem Kontext als einen Schritt zum Beitritt der DDR zur BRD („konkret wie es dann zur Wiedervereinigung wirklich kam. Und was für Glücksmomente, friedliche Revolution und ja.“⁸⁶⁸). Aus der Antwort auf die Nachfrage, für wie wichtig er die Ereignisse des Jahres 1989 halte, lässt sich Folgendes hinsichtlich der Narration der Lehrperson identifizieren: 1) Marvin T. erklärt die Maueröffnung mit dem aktiven Handeln der DDR-Bevölkerung, die das DDR-Regime gestürzt habe. 2) Auch die Maueröffnung stellt eine

⁸⁶⁶ Ebd., Abschn. 132.

⁸⁶⁷ Ebd., Abschn. 118.

⁸⁶⁸ Ebd., Abschn. 132.

Erfolgsgeschichte dar („Glücksmomente, friedliche Revolution“⁸⁶⁹), die durch die von der Bevölkerung überwundenen Hürden umso eindrucksvoller einzuschätzen ist:

„Ja eigentlich sogar für das Wichtigste. Also das ist ja hochspannend, warum eine so, ich weiß gar nicht wie das ausdrücken soll, eine DDR-Bevölkerung, die ja so gedrillt war und so eingeschränkt war, wie die das geschafft haben, so ein Regime ja letztendlich zu stürzen. Und ja.“⁸⁷⁰

1) Der Proband weist in seinen Ausführungen auf die besondere Rolle der DDR-Bevölkerung für die Maueröffnung hin. Auf der Basis dieses Abschnitts wäre eine Zuschreibung zu den Erklärungsfaktoren *Ausreise- und Fluchtbewegung (I)*, *Protestbewegung (II)* sowie *Oppositionsbewegung (III)* möglich. In Kombination mit dem Verweis Marvin T.s auf die „friedliche Revolution“⁸⁷¹ lässt sich hier am ehesten der Erklärungsfaktor *Protestbewegung (II)* identifizieren. 2) Analog zur Narration I: *Erfolg der Wiedervereinigung*, die durch die Betonung der überwundenen Hürden noch großartiger erscheint, hebt der Proband auch in Bezug auf den historischen Geschehenszusammenhang 1989 zunächst die Hindernisse hervor. Die DDR-Bevölkerung, die „ja so gedrillt war und so eingeschränkt war“, habe es trotz dieser Hürden geschafft, das herrschende Regime zu stürzen. So lässt sich für Marvin T. eine dritte Erfolgsnarration (Narration III: *Erfolg der DDR-Bevölkerung*) rekonstruieren.

Erst hier löst er sich von der abstrakten Art der Erzählung, in der kaum Menschen als Handelnde zu identifizieren sind. Denn hier verweist er auf die „DDR-Bevölkerung“ sowie das zu dieser Zeit herrschende „Regime“ als Gruppenakteure.

Besonders auffällig ist bei Marvin T. die Art der Argumentation (*Erklärung durch formale Schlussfolgerung*): Bei ihm lässt sich ebenso wie bei Marcel T. eine **organizistische** Form der Erklärung identifizieren. Denn der Geschichtslehrer schreibt – wie für eine organizistische Erzählung kennzeichnend⁸⁷² – seiner Darstellung ein Ziel beziehungsweise Ende ein. Die *Wiedervereinigung* stellt für ihn einen Schlusspunkt der deutschen Geschichte dar („Endpunkt des Ganzen“⁸⁷³). Dies macht er gleich an mehreren Stellen des Interviews deutlich: „Ja und die deutsche Frage dann damit auch endlich ihr Ende ja gefunden hat“⁸⁷⁴, „Und das ist natürlich dann der letzte in der deutschen Geschichte wichtige Punkt so. Der große zumindest.“⁸⁷⁵ Im Vergleich zu Marcel T., der in der *Wende* beziehungsweise *Öffnung* das Ende der (ost-)europäischen Demokratiebewegung sieht, bedeutet für Marvin T. die *Wiedervereinigung* allerdings den Abschluss deutscher nationalstaatlicher Bestrebungen.

⁸⁶⁹ Ebd.

⁸⁷⁰ Ebd., Abschn. 134.

⁸⁷¹ Ebd., Abschn. 132.

⁸⁷² Vgl. White 2008, S. 30.

⁸⁷³ Marvin T., Abschn. 132.

⁸⁷⁴ Ebd., Abschn. 118.

⁸⁷⁵ Ebd., Abschn. 115.

| | Narrative Strukturierung | Formale Schlussfolgerung |
|-----------|--------------------------|--------------------------|
| Marvin T. | Romanze | Formativismus |
| | Tragödie | Mechanismus |
| | Komödie | Organizismus |
| | Satire | Kontextualismus |

Tab. 19: Übersicht narrative Strukturierung und formale Schlussfolgerung Marvin T.

Die Art der Erzählstruktur lässt bei dem Geschichtslehrer Züge einer **Romanze** erkennen. Diese beschreibe die beständige gesellschaftliche Entwicklung zum Besseren.⁸⁷⁶ Alle drei identifizierten Narrationen sind vom Probanden positiv konnotiert und werden als (zum Teil immer noch währende) Erfolgsgeschichten dargestellt. Dabei laufen die Narrationen I und II auf den gleichen Endpunkt zu, nämlich den Abschluss aller bisherigen nationalstaatlichen Bestrebungen. Narration III (*Erfolg der DDR-Bevölkerung*) verdeutlicht stärker den Sieg des *Guten* (die „DDR-Bevölkerung, die ja so gedrillt war und so eingeschränkt war“⁸⁷⁷) über das *Böse* („Regime“⁸⁷⁸).

Insbesondere im Vergleich zu Marcel T. dessen Art der Argumentation und der Erzählstruktur ähnlich angelegt sind, lässt sich das Geschichtsbild Marvin T.s als organizistisch-romantische nationale Erfolgsgeschichte beschreiben, die jedoch nicht nur einen Bezug zu 1989, sondern ebenso zu 1990 aufweist, womit der Proband die *Wiedervereinigung* verbindet.

3.2.4 Annika R.: 1989 – Eine exemplarisch-mechanistische Tragödie

Eine Betrachtung des Geschichtsbildes Annika R.s ist deshalb lohnenswert, weil sich dieses durch eine besondere Exemplarität auszeichnet. Dabei sind für ihre Narration zu 1989 zunächst folgende Merkmale charakteristisch:

- 1) Der historische Geschehenszusammenhang stellt für die Probandin ein Beispiel für die Möglichkeiten menschlichen Handelns dar. Gleichzeitig lässt sich an ihren Ausführungen aber auch aufzeigen, wie widersprüchlich Überzeugungen sein können. Denn in den Passagen, in denen die Probandin selbst konkrete Geschehnisse erläutert, kommt ihre Erzählung ohne handelnde Akteur*innen aus.
- 2) Ebenso ist für ihre Narration eine Eigenschaft prägend, die als abstrakte Exemplarität bezeichnet werden kann. Unter diesem Merkmal ist zusammengefasst, dass die Geschichtslehrerin den beispielgebenden Ereigniskomplex weder konkretisieren noch mit weiteren Geschehnissen verknüpfen muss, damit ihre Narration funktioniert.

⁸⁷⁶ Vgl. White 2008, S. 22.

⁸⁷⁷ Marvin T., Abschn. 134.

⁸⁷⁸ Ebd.

- 3) Zudem steht 1989 exemplarisch für die von ihr als solche eingeordneten grundlegenden Änderungen in dieser Zeit.
- 4) Mit diesen Merkmalen geht die Vorstellung einer westlichen Siegernarration einher, die sich in einer starken Simplifizierung und einem ausgeprägten Schwarz-Weiß-Denken offenbaren.
- 5) Schließlich offenbart die Probandin insbesondere in ihrer Einschätzung der Quelle eine positivistische Sichtweise, die ihr Geschichtsbild ebenfalls prägt.

Diese Merkmale werden anhand folgender Interviewpassagen veranschaulicht. Da es zur Illustration der oben genannten Charakteristika notwendig ist, auf unterschiedliche Ausschnitte des Gesprächs zu verweisen, werden bei der Darstellung dieser rekonstruierten Narration ausnahmsweise zunächst mehrere relevante Ausschnitte zitiert, bevor eine Einordnung und Interpretation erfolgt:

„Okay, ich habe die Titelseite (Neues) Deutschland mitgebracht. Das war die Zeitung in der DDR, da alles zentral organisiert war, ist das natürlich sehr einfach in der DDR gewesen. Und zwar ist die Titelseite vom 11./12.1989. Das erkennt man ein bisschen schlecht. Also ein sehr zentrales Datum, was in Ostdeutschland natürlich völlig anders wahrgenommen wurde, als in Westdeutschland [Lachend]. Die Bildquelle ist ein Foto von der Demonstration, die von Ostdeutschland natürlich so interpretiert wurde, dass sie sich für die DDR einsetzten.“⁸⁷⁹

(Erläuterung ihrer mitgebrachten Bildquelle.)

„Da ich meinen Geschichtsunterricht multiperspektivisch ausrichte, ist es immer besonders gut auch authentisches Material aus der damaligen Zeit zu zeigen. Also vielen Schülern war zum Beispiel nicht klar, wenn man in der DDR lebte, das war alles zentral organisiert, aber dass es selbst so weit gehen würde, dass Zeitungen auch zentral organisiert sind, wird ihnen noch viel mehr auf der Alltagsebene bewusst, wie Diktaturen eigentlich wirken. Und über den 11./12.11.1989 wussten die Schüler schon einiges und die Wahrnehmung aber in Ostdeutschland darüber hatten sie sich nie irgendwelche Gedanken gemacht und wenn man so etwas Alltägliches wie Zeitungsartikel ihnen zeigt, dann ‚aber natürlich wie wurde es eigentlich da dargestellt‘ darüber habe ich noch nie nachgedacht. Und darüber habe ich dann direkt eine Problematisierung sozusagen hereingebracht und konnte damit arbeiten.“⁸⁸⁰

(Fortführende Begründung der Auswahl ihrer Bildquelle.)

„Ich hatte dann noch einen passenden westdeutschen Zeitungsartikel von der Wahrnehmung des 11./12.11.1989 und dann vergleichende Texte, also vergleichende Darstellungstexte, was an diesem Tag-, was an diesen Tagen, in dieser Zeit alles passiert ist und wir haben uns dann am Ende der Stunde, konnten die Schüler dann Perspektiv-, eine Perspektivübernahme durchführen, wie in Ost- und Westdeutschland das wahrgenommen wurde.“⁸⁸¹

(Zur Frage, wie die Unterrichtsstunde gestaltet war, in der sie ihr Material eingesetzt hat.)

„Schon sehr wichtig, es ist-, es war eine Zeit der Umbrüche und zwar auf sehr vielen Ebenen. Also wir haben zum einen die deutsch-deutsche Problematik mit den zwei Staaten, die zusammengeführt werden. Und die bis heute nicht irgendwie so wirklich zueinander finden, was man auch im-

⁸⁷⁹ Annika R., Abschn. 78.

⁸⁸⁰ Ebd., Abschn. 80.

⁸⁸¹ Ebd., Abschn. 84.

mer wieder in Diskussionen hört. Dann war es ein Umbruch auf der sowjetischen Seite, wenn ich das so sagen darf, also die UdSSR, die Öffnung, aber auch weltgeschichtlich hat sich sehr viel seit dieser Zeit verändert, wenn man das noch auf die, auf eine sehr viel höhere Ebene zum Beispiel des Kalten Krieges führt, der fand ja, der unterlag ja auch einem Wandel als dann die UdSSR zusammengebrochen ist und in kleinere Staaten zerfallen ist.“⁸⁸²

(Zur Frage, welche Bedeutung sie dem Thema 1989 für den Geschichtsunterricht beimisst.)

„Zeigt Schülern, was ein sage ich jetzt mal im Vergleich kleines Ereignis wie die friedliche Revolution auf sehr vielen Ebenen dafür bewirken kann. Und wenn sie einmal, also wenn Schüler einmal verstehen, dass auch kleine Ereignisse große Auswirkungen haben können und auch eine lange Vorgeschichte und eine lange Nachgeschichte besitzen können, dass dann ihr persönliches Handeln für sie vielleicht, dass sie es vielleicht mehr reflektieren und dem eine größere Bedeutung beimessen.“⁸⁸³

(Zur Nachfrage, warum das Thema essentiell für den Geschichtsunterricht ist, nachdem sie diese Einschätzung zuvor geäußert hat.)

1) Dass ihre Narration vornehmlich exemplarisch ist, kristallisiert sich in ihrer abschließenden Aussage zur Bedeutung des Themas für den Geschichtsunterricht heraus. Denn für Annika R. stellt 1989 beziehungsweise die „friedliche Revolution“⁸⁸⁴ ein Ereignis dar, anhand dessen Schüler*innen der Handlungsspielraum und die Wirksamkeit des Handelns von Menschen gezeigt werden könne.⁸⁸⁵ Beispielhaft ist es vor allem deshalb, weil die Probandin von dem konkreten Phänomen ausgehend eine allgemeine Gültigkeit ableitet: „wenn Schüler einmal verstehen, dass auch kleine Ereignisse große Auswirkungen haben können und auch eine lange Vorgeschichte und eine lange Nachgeschichte besitzen können“. Daraus könnten diese lernen, ihrem eigenen Handeln mehr Bedeutung zuzusprechen und dieses verstärkt zu reflektieren: „dass dann ihr persönliches Handeln für sie vielleicht, dass sie es vielleicht mehr reflektieren und dem eine größere Bedeutung beimessen.“⁸⁸⁶ An diesem Abschnitt lässt sich aber nicht nur aufzeigen, dass die Narration beispielhaft ist, sondern auch, dass hier zwei Interpretationen dieser Exemplarität möglich sind: So können die Exemplarität des Ereignisses mit seinen Auswirkungen einerseits als Aufforderung verstanden werden, selbst zu handeln. Nur wer handelt, kann etwas bewirken; auch gegen scheinbar übermächtige Diktaturen. Andererseits könnte diese Passage auch als Warnung verstanden werden, sein eigenes Handeln stärker zu reflektieren, da selbst „kleine Ereignisse große Auswirkungen haben können“.

Diese Aufforderungen und/ oder Warnung wird durch einen weiteren Aspekt hervorgehoben: Denn an dem ersten zitierten Interviewauszug lässt sich verdeutlichen, dass die Lehrerin die *friedliche Revolution* einmal direkt als „im Vergleich kleines Ereignis“ – auch wenn der Vergleichsmaßstab offen bleibt – bewertet und einmal indirekt, als sie dieses Phänomen generalisiert und allgemein von

⁸⁸² Ebd., Abschn. 100.

⁸⁸³ Ebd., Abschn. 102.

⁸⁸⁴ Ebd.

⁸⁸⁵ Dem Ereignis wird also auch ein exemplarischer Lernwert beigemessen.

⁸⁸⁶ Annika R., Abschn. 102.

„kleine[n] Ereignisse[n]“⁸⁸⁷ spricht. Diese Einschätzung des historischen Geschehenszusammenhangs (*klein*) lässt die Folgen umso größer erscheinen. Auf diese Weise werden die Auswirkungen hervorgehoben, wodurch die Aufforderung und/ oder Warnung eine Verstärkung erfährt.

Auf der einen Seite ist an diesem Punkt demnach eine exemplarische Narration erkennbar, die die Möglichkeiten und Folgen menschlichen Handelns zum Gegenstand hat. Auf der anderen Seite lässt sich anhand einer weiteren Interviewpassage aufzeigen,⁸⁸⁸ wie widersprüchlich Überzeugungen sein können. Denn als Annika R. gebeten wird, sich zur Relevanz von 1989 zu äußern, sind ihre Aussagen fast ausschließlich passivisch: „mit den zwei Staaten, die zusammengeführt werden“ / „Dann war es ein Umbruch auf der sowjetischen Seite“ / „aber auch weltgeschichtlich hat sich sehr viel seit dieser Zeit verändert“ / „der [Kalte Krieg, Anm. der Verfasserin] fand ja, der unterlag ja auch einem Wandel, als dann die UdSSR zusammengebrochen ist und in kleinere Staaten zerfallen ist.“⁸⁸⁹ Die hier deutlich werdende Passivität – niemand handelt – steht im deutlichen Kontrast zu den zuvor deutlich gewordenen Vorstellungen zu 1989.

2) Die Narration Annika R.s erfährt zudem eine Akzentuierung, die sich als abstrakte Exemplarität beschreiben lässt: Gemeint ist damit, dass sowohl der historische Geschehenszusammenhang 1989 abstrakt bleibt (a) als auch mögliche Ereignisse, die mit diesem zusammenhängen (b).



Abb. 20: „150000 Genossen bei Kundgebung in Berlin“ (Neues Deutschland vom 11./12. November 1989)

887 Ebd.

888 Vgl. ebd., Abschn. 100.

889 Ebd.

a) Diese exemplarische Abstraktheit zeigt sich insbesondere, wenn man sich der Frage widmet, welche Geschehnisse die Probandin mit dem Chiffre 1989 in Verbindung bringt. Mithilfe ihrer Ausführungen lässt sich demonstrieren, wie sie dahingehend zwar abstrakt bleibt, ihre Narration zur Exemplarität gleichwohl funktioniert. Dass ihre Narration keiner Konkretisierung bedarf, lässt sich beispielsweise an dem Interviewauszug zeigen, in welchem Annika R. ihre mitgebrachte Quelle – eine Fotografie auf der Titelseite der Zeitung *Neues Deutschland* vom 11./12. November 1989⁸⁹⁰ – beschreibt. Die Lehrperson verweist in diesem Abschnitt auf das Datum der Zeitung und spricht von einem „zentrale[n] Datum“^{891, 892}. Gleichzeitig verweist sie in diesem Auszug auf eine Demonstration, wobei sie von „der Demonstration“⁸⁹³ – mit bestimmtem Artikel – spricht. Sie scheint also anzunehmen, von einer bekannten Demonstration zu sprechen. Für diese Art der Erzählung benötigt sie keine Konkretisierung. Insgesamt lassen sich diese abstrakten Ausführungen aber dem Erklärungsfaktor *Protestbewegung (II)* zuordnen.

Dieser Aspekt lässt sich auch anhand der Herangehensweise der Probandin an den Gegenstand veranschaulichen. Die Ereignisse selbst bedürfen keiner Benennung oder Thematisierung im Unterricht. Stattdessen fokussiert Annika R. die zeitgenössische Perspektive. Bereits bei der Erläuterung der Bildquelle verweist sie auf den Gesichtspunkt der Wahrnehmung: „Also ein sehr zentrales Datum, was in Ostdeutschland natürlich völlig anders wahrgenommen wurde, als in Westdeutschland [Lachend].“⁸⁹⁴ Aber auch die Skizzierung ihrer Unterrichtsstunde zeigt, wie bedeutsam ihr die zeitgenössische Rezeption erscheint. Darauf weist vor allem hin, dass Annika R. nicht nur „noch einen passenden westdeutschen Zeitungsartikel von der Wahrnehmung des 11./12.11.1989“ hatte, sondern offenbar das Ziel der Unterrichtsstunde war, dass „die Schüler dann Perspektiv-, eine Perspektivübernahme durchführen [konnten], wie in Ost- und Westdeutschland das wahrgenommen wurde.“⁸⁹⁵

b) Zu beobachten ist diese Abstraktheit auch, wenn man in den Blick nimmt, wie die Probandin 1989 kontextualisiert. Sie verweist beispielsweise auf die „deutsch-deutsche Problematik mit den zwei Staaten, die zusammengeführt werden. Und die bis heute nicht irgendwie so wirklich zueinander

⁸⁹⁰ Die Aufnahme zeigt Teilnehmer*innen einer Kundgebung der SED am 10. November 1989 im Berliner Lustgarten. Es wird davon ausgegangen, dass die im Titel angegebene Zahl von „150 000 Genossen“ falsch ist und tatsächlich eher 80 000 Personen teilgenommen haben (vgl. Hertle 2009, S. 245). Da dies die erste Massenveranstaltung der SED seit dem 40. Jahrestag der DDR gewesen sei, sei die Kundgebung als Erfolg eingestuft worden. Gleichwohl hätten die Teilnehmer*innenzahlen der Kundgebung nicht mit denen der Proteste in Berlin und Leipzig mithalten können (vgl. ebd.). Zudem sei von den Teilnehmer*innen nachhaltig eine Neuausrichtung der SED von unten gefordert worden (vgl. Lindner 2010, S. 149).

⁸⁹¹ Annika R., Abschn. 78.

⁸⁹² Die Probandin spricht im Rahmen des Gesprächsgegenstandes 1989 mehrfach vom 11./12. November 1989. Naheliegender ist, dass sie eigentlich den 9. November 1989 meint und aufgrund des Datums der Zeitung und möglicherweise wegen des zweiten Gesprächsthemas 9/11 durcheinandergeraten ist.

⁸⁹³ Annika R., Abschn. 78.

⁸⁹⁴ Ebd.

⁸⁹⁵ Ebd., Abschn. 84.

finden, was man auch immer wieder in Diskussionen hört.“⁸⁹⁶ Die passivischen Formulierungen führen dazu, dass keine handelnden Akteur*innen sichtbar werden, womit sich auch hier zeigen lässt, dass Annika R. diese für ihre Narration nicht benötigt. Gleiches gilt für die Ausführungen zur Begründung der Relevanz des Unterrichtsgegenstandes. Die Geschichtslehrerin verweist an dieser Stelle ebenfalls allgemein darauf, dass ein „im Vergleich kleines Ereignis wie die friedliche Revolution auf sehr vielen Ebenen dafür bewirken kann.“⁸⁹⁷ Die Auswirkungen – aber auch Ursachen („eine lange Vorgeschichte und eine lange Nachgeschichte besitzen können“⁸⁹⁸) – können für ihre exemplarische Narration von 1989 offenbleiben.

3) 1989 ist für die Probandin noch in anderer Hinsicht beispielgebend. Sie ordnet den historischen Geschehenszusammenhang als ein Beispiel in einer Reihe weiterer Ereigniskomplexe ein, aus der sie die Relevanz von 1989 ableitet. Sie sieht hier „eine Zeit der Umbrüche und zwar auf sehr vielen Ebenen.“⁸⁹⁹ Diese *Ebenen*, auf denen aus ihrer Sicht *Umbrüche* stattgefunden haben, sind: 1. „die deutsch-deutsche Problematik, mit den zwei Staaten, die zusammengeführt werden“, 2. die „sowjetische Seite [...], die Öffnung“, 3. der „Kalte[n] Krieg[es]“ sowie 4. der *Zusammenbruch* der UdSSR, als „diese in kleinere Staaten zerfallen ist.“⁹⁰⁰ Hier lässt sich zeigen, dass der Gegenstand 1989 für sie nicht nur Bedeutung und Identifikationspotenzial aus sich selbst und der *deutschen* Perspektive heraus besitzt. Denn die Lehrperson nimmt in diesem Auszug Stellung zur Frage nach der Relevanz des Gegenstandes 1989 für den Geschichtsunterricht. Somit lässt sich veranschaulichen, dass für die Lehrerin diese Phase insgesamt eine Zeit großer Veränderungen bedeutet, sie dieses Phänomen als einen Geschehenszusammenhang in einer „Zeit der Umbrüche“⁹⁰¹ begreift und aus dieser Beispielhaftigkeit die Relevanz des Inhaltes ableitet.

4) Die Perspektive der Probandin auf die DDR zeigt sich besonders deutlich an ihrem Blick auf die Demonstration, von der ein Ausschnitt in der Aufnahme zu sehen ist, die Annika R. mitgebracht hat. Die Geschichtslehrperson ist der Ansicht, dass die Zeitung als zentrales Organ der SED eine gegen das DDR-Regime gerichtete Veranstaltung instrumentalisiert:

⁸⁹⁶ Ebd., Abschn. 100.

⁸⁹⁷ Ebd., Abschn. 102.

⁸⁹⁸ Ebd.

⁸⁹⁹ Ebd., Abschn. 100.

⁹⁰⁰ Ebd. In diesem Interviewausschnitt wird gleichzeitig deutlich, dass Annika R. in Bezug auf die frühere DDR und BRD von einer problematischen Beziehung spricht, die bis heute anhalte. Gleichwohl distanziert sie sich von dieser Feststellung, als sie darauf verweist, dass man das „auch immer wieder in Diskussionen hört.“ (Ebd.).

⁹⁰¹ Annika R., Abschn. 100.

„[...] Also ein sehr zentrales Datum, was in Ostdeutschland natürlich völlig anders wahrgenommen wurde, als in Westdeutschland [lachend]. Die Bildquelle ist ein Foto von der Demonstration, die von Ostdeutschland natürlich so interpretiert wurde, dass sie sich für die DDR einsetzten.“⁹⁰²

An dieser Stelle wird deutlich, welches Geschichtsbild die Lehrperson in Bezug auf die DDR und 1989 hat. Denn sie interpretiert das Material hier zur Unterstützung ihrer Narration um:⁹⁰³ So kann sie sich offenbar gar nicht vorstellen, dass es in der DDR Tausende von Menschen gegeben haben könnte, die sich für Veränderungen des Systems einsetzten: „natürlich völlig anders wahrgenommen“/ „natürlich so interpretiert wurde“. Proteste aus dieser Zeit müssen in der Vorstellung Annika R.s demnach Demonstrationen der *friedlichen Revolution* sein. Die Sichtweise lässt sich auch anhand einer weiteren Aussage aufzeigen: „Das war die Zeitung in der DDR, da alles zentral organisiert war, ist das natürlich sehr einfach in der DDR gewesen.“⁹⁰⁴ Welchen negativen Einfluss die DDR-Diktatur auf die dort lebenden Menschen gehabt habe, versucht die Probandin zudem anhand ihres Materials und dessen Einsatz im Unterricht deutlich zu machen. Es lässt sich demonstrieren, dass sie die zentrale Organisation („das war alles zentral organisiert“⁹⁰⁵) und den negativen Einfluss auf den Alltag der Menschen betont: „dass Zeitungen auch zentral organisiert sind, wird ihnen noch viel mehr auf der Alltags-ebene bewusst, wie Diktaturen eigentlich wirken.“⁹⁰⁶ Es lässt sich hier insgesamt eine negative Sichtweise auf die DDR aufzeigen.

Im Kontrast dazu konstruiert die Geschichtslehrperson eine Perspektive der BRD, die der von ihr gezeichneten *ostdeutschen Sicht* konträr gegenübersteht: „was in Ostdeutschland natürlich völlig anders wahrgenommen wurde, als in Westdeutschland [Lachend].“⁹⁰⁷ Einher mit dieser Schwarz-Weiß-Zeichnung geht eine Simplifizierung der Akteur*innen, was an mehreren Interviewstellen aufgezeigt werden kann. Auf der einen Seite gibt es den Akteur „Ostdeutschland“, auf der anderen Seite „Westdeutschland“, wie es sich beispielsweise an ihrer Skizzierung einer Unterrichtsstunde darlegen lässt: Die Schüler*innen hätten am Ende eine „Perspektivübernahme“ durchgeführt, wie „in Ost- und Westdeutschland das wahrgenommen wurde.“⁹⁰⁸ Diese Vereinfachung in Kombination mit einer Schwarz-Weiß-Zeichnung der beiden Staaten lässt auf eine westliche Siegenarration schließen, die dieses exemplarische Geschichtsbild unterstützt.

⁹⁰² Ebd., Abschn. 78.

⁹⁰³ Zur Kontextualisierung der mitgebrachten Fotografie vgl. Fußnote 890.

⁹⁰⁴ Annika R., Abschn. 78.

⁹⁰⁵ Ebd., Abschn. 80.

⁹⁰⁶ Ebd.

⁹⁰⁷ Ebd., Abschn. 78.

⁹⁰⁸ Ebd., Abschn. 84.

5) Schließlich ist auch bei Annika R. zu beobachten, dass sie auf ihre mitgebrachte Quelle als eine Art Abbild des thematisierten historischen Gegenstandes Bezug nimmt. Hier lassen sich durchaus positivistische Ansätze erkennen:

„Aber, aber jajaja, weil ich es auch gerade mit Fotos, auf denen man demonstrierende Menschen sieht, wichtig finde, dass Schüler sehen, dass es wirklich passiert ist. Fotos haben auf Schüler noch eine ganz andere Wirkung, als wenn sie immer nur Texte lesen. Noch besser sind natürlich Filmaufnahmen, die aber aus Ostdeutschland schlichtweg nicht existieren.“⁹⁰⁹

Zwei Aspekte werden hier deutlich: Zum einen nimmt die Lehrperson eine Hierarchisierung von Medientypen vor. Die Wirkung – vermutlich in der Wahrnehmung des Wahrheitsgehaltes – sei im Vergleich zu Fotografien noch besser bei Filmaufnahmen. Zum anderen hat die Lehrperson das Material mit der Intention ausgewählt, den Schüler*innen zeigen zu wollen, „dass es wirklich passiert ist.“ Mit dieser Einschätzung geht die positivistische Vorstellung einher, Fotografien könnten *die Wahrheit* zeigen. Das ist offenbar nicht der Fall, hat die Probandin mit ihrer eigenen Einordnung jedoch selbst gezeigt.

Die rekonstruierte Narration Annika R.s weist in Bezug auf die narrative Strukturierung Merkmale einer **Tragödie** auf. Als tragisch lässt sich die Erzählung aus folgenden Gründen einordnen: Die „**friedliche Revolution**“⁹¹⁰, als Beispiel für die Auswirkungen menschlichen Handelns,⁹¹¹ führt dazu, dass eine „**deutsch-deutsche Problematik mit den zwei Staaten, die zusammengeführt werden**“⁹¹², entsteht. Das Ergebnis, der Beitritt der DDR zur BRD, stellt in der Erzählung der Geschichtslehrerin einen „Zustand der Gespaltenheit“⁹¹³ dar („**Und die bis heute nicht irgendwie so wirklich zueinander finden, was man auch immer in Diskussionen hört.**“⁹¹⁴). Ein Grund für diese *Problematik* könnte die von der Probandin skizzierte Schwarz-Weiß-Zeichnung beider Staaten sein, die in einem zweifelhaften *Sieg* (die DDR tritt dem *besseren* deutschen Staat bei) mündet.

| | Narrative Strukturierung | Formale Schlussfolgerung |
|-----------|--------------------------|--------------------------|
| Annika R. | Romanze | Formativismus |
| | Tragödie | Mechanismus |
| | Komödie | Organizismus |
| | Satire | Kontextualismus |

Tab. 20: Übersicht narrative Strukturierung und formale Schlussfolgerung Annika R.

⁹⁰⁹ Ebd., Abschn. 98.

⁹¹⁰ Ebd., Abschn. 102.

⁹¹¹ Vgl. ebd.

⁹¹² Ebd., Abschn. 100.

⁹¹³ White 2008, S. 23.

⁹¹⁴ Annika R., Abschn. 100.

Hinsichtlich der Art der Argumentation zeigt sich bei Annika R. ein **mechanistischer** Erklärungsmodus. Für mechanistische Argumentationen ist charakteristisch, dass sie „ihre Aufmerksamkeit auf Kausalgesetze“⁹¹⁵ richten. Entsprechende Darstellungen hätten die „Tendenz zur *Abstraktion*“⁹¹⁶ (kursiv im Original). Beide Merkmale lassen sich auch in der rekonstruierten Narration der Geschichtslehrerin identifizieren. Sie erklärt die Entwicklung im Jahr 1989 und darüber hinaus mit dem Kausalgesetz, dass – auch *kleines* – menschliches Handeln große Auswirkungen haben könne. Ihre Ausführungen sind, wie für mechanistische Darstellungen typisch, von großer Abstraktion geprägt.

Zusammengefasst lässt sich das Geschichtsbild von Annika R. zum historischen Ereigniskomplex 1989 als exemplarisch-mechanistische Tragödie bezeichnen.

3.2.5 Grit R.: 1989/90 – Eine komisch-organizistische Einheitserzählung

Die Deutung des historischen Geschehenszusammenhanges 1989 erfolgt bei Grit R. in großen Teilen über ihre mitgebrachte Quelle. Diese und der Umgang der Lehrperson mit der Fotografie steht im Mittelpunkt der Ausführungen. Auffällig für ihr Geschichtsbild ist, dass es ohne explizite Erklärungen des historischen Phänomens 1989 auskommt. Folglich lassen sich auch keine Erklärungsfaktoren identifizieren. Diese sind für ihre Art der Narration aber auch nicht relevant, wie im Folgenden gezeigt wird.

Gleich zu Beginn ihrer Erläuterung der mitgebrachten Fotografie⁹¹⁷ lassen sich zwei Beobachtungen machen: Die Probandin bezeichnet die Aufnahme als „**Einheitsbild**“⁹¹⁸. Sie geht zudem von einem hohen Bekanntheitsgrad der Fotografie aus:

⁹¹⁵ White 2008, S. 31f.

⁹¹⁶ Ebd., S. 32.

⁹¹⁷ Die Fotografie zeigt im Kern folgende drei Bildelemente: das Brandenburger Tor im Hintergrund, die versammelten Menschen, die auf oder vor der Berliner Mauer stehen, die wiederum den dritten Bestandteil des Bildes darstellt. Die meisten Aufnahmen dieses Motivs, sind am 10. November 1989 oder in der Nacht vom 9. auf den 10. November aus westlicher Perspektive entstanden. Für diese Bilder haben die Fotograf*innen die Kameras über die Köpfe der Menschenmenge positioniert. Diese Perspektive hebt einerseits das Ausmaß der Menschenmenge hervor, andererseits ermöglicht sie, dass die Berliner Mauer als Grenzlinie hervortritt. Gleichzeitig werde so ihre Überwindung inszeniert, da die Dramaturgie von unten nach oben das Nachvollziehen des Erklommens der Mauer ermögliche (Godehard Janzig: Der Fall der Mauer. Bilder von Freiheit und/ oder Einheit. In: Gerhard Paul (Hrsg.): Das Jahrhundert der Bilder 1949 bis heute. Band 2. Göttingen 2008, S. 574). Schließlich erhebe sich zentral im Hintergrund das Brandenburger Tor. „In seiner symmetrischen Form fasst es die Aufwärtsbewegung der Menschenmenge zusammen und führt sie in der Triumphgruppe fort [...]“ (Ebd.). Allein an diesem Ort sei eine solche Aufnahme möglich gewesen, da an dieser Stelle zum einen die Mauer niedriger und dementsprechend überwindbar gewesen sei. Zum anderen sei das Zusammenkommen der Menschen im Westteil Berlins im Vorfeld bereits taghell erleuchtet gewesen (vgl. ebd., S. 578). Für diese Fotografie gelte (noch viel mehr als für andere Aufnahmen), dass sie nicht nur ein Abbild eines historischen Sachverhaltes sei, sondern bereits der Versuch einer Deutung. Denn dieser Moment sei nicht nur bereits am 9. beziehungsweise 10. November als *historisch* wahrgenommen worden. Vielmehr sei er von den Anwesenden bewusst als solcher inszeniert worden (vgl. ebd., S. 574).

⁹¹⁸ Grit R., Abschn. 82.

„Ja. Ich habe das klassische Bild hier gewählt. Das ist dir bestimmt auch schon untergekommen (lachend). Also ich bin, also ich habe es deswegen gewählt, weil es das klassische Bild ist. Also es zeigt eben den- es ist ja abgebildet als ja Einheitsbild vor dem Brandenburger Tor. [...]“⁹¹⁹

Insbesondere die Rückversicherung bei der Interviewerin („Das ist dir bestimmt auch schon untergekommen.“) sowie die Bezeichnung der Fotografie als „klassisches Bild“ zeigt, dass die Lehrperson einen hohen Verbreitungsgrad der Aufnahme annimmt. Hier wird also bereits deutlich, dass die Probandin davon ausgeht, dass die Aufnahme im kollektiven Gedächtnis der Gesellschaft verankert ist.



Abb. 21: „11.11.1989: »Wir sind ein Volk!« Jubelnde Menschen auf der Berliner Mauer“⁹²⁰

Es ist zudem zu beobachten, dass dieses Bild für sie in direktem Zusammenhang zur Mauer und zur Teilung steht:

„[...] Ich habe es deswegen gewählt, weil ich würde es zum Beispiel mir vorstellen können, als Einstieg zu wählen. Das heißt die Schüler können beschreiben. Sie können Elemente der Teilung sehen, wie eben die Berliner Mauer. Auf der anderen Seite sehen sie, dass das Bild eine gewisse Bedeutung hat, denn es sind viele Menschen darauf zu erkennen, die eben nicht nur vor der Mauer stehen, sondern auch auf der Mauer. Im Hintergrund ist klar zu erkennen, dass es sich in Berlin abspielt und vielleicht war jemand schon mal in Berlin und kann direkt dann dazu noch was beitragen. Es soll hier viel zum ja zu des Austausches einfach anregen. Und auf der anderen Seite. Das wäre so der Einstieg dazu. Man könnte jetzt daran anknüpfen, wenn jemand sagt, wie kann das denn sein, dass die so nah an der Mauer sind, dass man dann anfängt, über die Teilung an sich zu sprechen. Warum wurde überhaupt dieser Mauer errichtet [...]“⁹²¹

Diese Fokussierung weist auf folgenden Aspekt ihres Geschichtsbildes hin: Die faktische Teilung von DDR und BRD durch die Mauer ist für sie von besonderer Bedeutung. Dabei erschöpft sich die Trennung in ihrer Darstellung in einer räumlichen Teilung. Hinzu kommt, dass auch in anderen Gesprächspassagen

⁹¹⁹ Ebd.

⁹²⁰ Das Geschichtsschulbuch, aus dem die Quelle stammt, ist unbekannt.

⁹²¹ Ebd.

die Teilung beziehungsweise deren Aufrechterhaltung eine herausragende Rolle spielt. So verbindet die Probandin mit der DDR vornehmlich die Stasi und die inoffiziellen Mitarbeiter*innen derselbigen.⁹²² Gleichzeitig hat die Mauer für sie auch eine symbolische Wirkung: Sie stellt für Grit R. *das* Teilungssymbol dar.

Zwei weitere Merkmale des Geschichtsbildes/ der Narration zeigen sich in ihren anschließenden Erläuterungen: 1) Sie verbindet die Aufnahme vornehmlich die *deutsche Einheit*. 2) Sie konstatiert ausgehend von dem Bild eine Dominanz der Westperspektive auf die „Wiedervereinigung“⁹²³.

„[...] und am Ende aber wirklich darauf hinzuweisen, dass dieses Bild ja auch eine Bildikone mittlerweile ist. Viele werden dieses Bild in irgendeiner Form kennen. Und zu thematisieren, dass es ja im Westen aufgenommen wurde. Und dass wir auch nur Westbürger auf dieser Mauer sehen. Und dann darüber zu sprechen, wie kann das sein, dass ein Bild, das ja eigentlich nur eine sehr einseitige Abbildung der Wiedervereinigung schafft. Ja, es als Bildikone in die Köpfe schafft. Und wodurch es an Bedeutung gewonnen hat und wie auch hier kann man natürlich auch das reflektieren, wie Bilder einen beeinflussen können. Also es sind jetzt ganz viele Aspekte, aber ich habe mich trotzdem einfach für dieses Bild entschieden, weil ich das eben sehr anschaulich finde, damit einzusteigen.“⁹²⁴

1) Grit R. macht deutlich, dass sie mit dieser Fotografie die deutsche Einheit verknüpft („es ist ja **abgebildet als Einheitsbild vor dem Brandenburger Tor**“). Obwohl am Abend des 9. November zunächst die Reisebeschränkungen aufgehoben worden sind, spricht sie im Zusammenhang mit der vorliegenden Fotografie stets davon, dass diese die *Einheit* zeige. Sie wird damit nicht nur zum Symbol der Einheit („**Einheitsbild**“), sondern die Geschichtslehrerin schreibt den abgebildeten Personen an anderer Stelle des Gesprächs gleichzeitig *Freude über die Einheit* („**abgebildete Freude über die Einheit**“⁹²⁵) zu. Für Grit R. scheinen Maueröffnung und „**Wiedervereinigung**“ ein Geschehenszusammenhang darzustellen. Die dazwischen liegenden politischen Prozesse werden von ihr lediglich einmal in einer ausschnittartigen Aufzählung genannt: „**hinterher auch die Verträge, die geschlossen wurden, hatten und der Abzug der Alliierten komplett und der SED und diese ganzen Entwicklungen, die da aufgetreten sind.**“⁹²⁶ Sie thematisiert diese auch nicht weiter. Damit wird für sie das zu sehende Szenario zum Symbol für die Einheit. Sie ist hier anschlussfähig an häufige Deutungen dieser Fotografie, die das Ende der deutschen Zweistaatlichkeit zu visualisieren scheint.⁹²⁷

⁹²² Vgl. ebd., Abschn. 26.

⁹²³ Ebd., Abschn. 82.

⁹²⁴ Ebd.

⁹²⁵ Ebd., Abschn. 84.

⁹²⁶ Ebd., Abschn. 92.

⁹²⁷ Vgl. Christoph Hamann: Klaus Lehnartz: Der Fall der Berliner Mauer. In: Michael Wobring/ Susanne Popp (Hrsg.): Der europäische Bildersaal. Europa und seine Bilder. Analyse und Interpretation zentraler Bildquellen. Schwalbach/Ts. 2014, S. 168.

2) Ferner ist die Auseinandersetzung mit der Fotografie und ihrer Wirkung als Bildikone Grit R. ein besonderes Anliegen. Sie verweist mehrfach auf die symbolische Bedeutung der Fotografie in der gesellschaftlichen Rezeption. Sie bezeichnet die Aufnahme nicht nur als „klassisches Bild“ und „Einheitsbild“, sondern erhebt sie sogar zur „Bildikone“⁹²⁸. Mit einer Bildikone ist Reiche folgend ein „Erinnerungs- und Gedächtnisbild gemeint“⁹²⁹. Bildikonen dienen als „konkrete Bezugspunkte unserer Erinnerung und sind nicht austauschbar“⁹³⁰. Grit R. problematisiert an dieser Stelle also, dass eine Aufnahme, die lediglich einseitig – eine Westperspektive und Westbürger*innen zeigend – sei, dennoch als Schlüsselbild in das kollektive Gedächtnis der Gesellschaft eingegangen sei: **„Und zu thematisieren, dass es ja im Westen aufgenommen wurde. Und dass wir auch nur Westbürger auf dieser Mauer sehen. [...] Ja, es als Bildikone in unsere Köpfe schafft.“** Grit R. setzt sich hier also intensiv mit dem Stellen- und Quellenwert der Fotografie, den sie immer wieder im Interview thematisiert, auseinander.⁹³¹

Führt man diese beiden Erkenntnisse zusammen, ist für die Probandin ein weiteres Merkmal ihres Geschichtsbildes rekonstruierbar. Sie problematisiert einerseits den Status der Fotografie als Bildikone, andererseits kann sie sich in ihren Erläuterungen selbst nicht vollständig von dieser Westperspektive lösen. Dies zeigt sich darin, dass die Lehrperson selbst in ihrer Bildbeschreibung entgegen ihrer eigenen Forderungen nicht kritisch mit der Fotografie umgeht. Sie behauptet stattdessen, die Fotografie würde die Einheit *zeigen* beziehungsweise *abbilden* („Also zeigt eben den- es ist abgebildet als“). Mit dieser Formulierung objektiviert sie ihre eigene Deutung des Bildes. Damit zeigt sie ein Abbildverständnis, das mit dieser Deutung westlich geprägt ist. Die Bildikone wirkt also auch ein Stück weit bei ihr.

Während die Lehrperson davon ausgeht, dass die Fotografie gesellschaftlich breit bekannt ist, identifiziert sie aber gleichzeitig einen generationellen Unterschied. Denn sie nimmt für ihre – und vermutlich auch frühere – Generation(en) eine hohe Bekanntheit der Fotografie und des mit dieser in Verbindung stehenden historischen Geschehenszusammenhanges an. Sie geht aber ebenso davon aus, dass ihre Schüler*innen die Fotografie zwar kennen („Viele werden das Bild in irgendeiner Form kennen.“), aber nicht einordnen können. Die Schüler*innen könnten die Bedeutung des Bildes aus der Menschenmenge ableiten („Auf der anderen Seite sehen sie, dass das Bild eine gewisse Bedeutung hat,

⁹²⁸ Grit R., Abschn. 82.

⁹²⁹ Jürgen Reiche: Bilder im Kopf. In: Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Bilder im Kopf. Ikonen der Zeitgeschichte. Begleitbuch zur Ausstellung im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 21. Mai bis 11. Oktober 2009, Wanderausstellung ab Frühjahr 2010, im Zeitgeschichtlichen Forum Leipzig der Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland Sommer 2011. Köln 2009, S. 13.

⁹³⁰ Ebd.

⁹³¹ So zum Beispiel in folgenden Interviewpassagen: „Was, ja welche Elemente sehen wir hier? Was inszeniert dieses Bild auch irgendwo?“ (Grit R., Abschn. 84). „Und das eben hinterher als Anlass für eine kritische Stellungnahme zu nehmen und ja und den Abschluss würde dann jetzt dieses Bild im Sinne einer Bildikone in einer kritischen Untersuchung machen.“ (Ebd., Abschn. 86).

denn es sind viele Menschen darauf zu erkennen, die eben nicht nur vor der Mauer stehen, sondern auch auf der Mauer.“). Grit R. gibt an, mit der Art der Thematisierung die Erinnerung an beziehungsweise das Wissen über die Teilung fördern zu wollen. Sie äußert die Befürchtung, die Teilung könne vergessen sein. Der folgende Interviewabschnitt unterstreicht ihre Ansicht, dass die Teilung Deutschlands den Schüler*innen unbekannt sei, da sie davon ausgeht, ihnen eine solche Teilung visuell verdeutlichen zu müssen:

„[...] Ich hatte auch noch ein anderes Bild. Das zeigte die Tagesschau am 9.11. und da ist nämlich auch die Deutschlandkarte zu sehen mit der Linie dadurch und dann eben die DDR existiert nicht mehr oder irgendwie sowas. Einfach um den Schülern bewusst zu machen, dass das heutige Deutschland erst vor ja, wenn man nur ein paar Jahre eigentlich nur gebraucht hat, um wieder zusammenzuwachsen. Und natürlich gibt es auch negative Seiten. Sind nicht nur unbedingt die blühenden Landschaften, die angesprochen werden. Und dass diese Teilung aber auf der anderen Seite unglaublich, eine unglaublich große Bedeutung für die Menschen damals gehabt hat und dass das eben nicht unterschätzt wird. Und dass wir natürlich auch mit den Problemen heute noch zu kämpfen haben. Aber dass dieser Moment, dass das Volk, das eigentlich zusammengehört, wieder eins ist. Das, also ich glaube nicht, dass sie diesen Freudentaumel nachvollziehen können eins zu eins. Das geht eh nicht. Aber dass sie diese Bedeutung, die diese Nacht oder hinterher auch die Verträge, die geschlossen wurden, hatten und der Abzug der Alliierten komplett und der SED und diese ganzen Entwicklungen, die da aufgetreten sind. Dass sie ja das nachvollziehen können in irgendeiner Form.“⁹³²

An diesem Ausschnitt zeigen sich zwei Aspekte:

1) Die Lehrperson bringt ihre Überzeugung zum Ausdruck, dass Deutschland nur wenige Jahre gebraucht habe, „um wieder zusammenzuwachsen“. Wobei die Vereinigung quasi automatisch mit der Öffnung der Mauer einhergegangen sei: „Aber dass dieser Moment, dass das Volk, das eigentlich zusammengehört, wieder eins ist.“ Im Prinzip geht sie an dieser Stelle sogar noch weiter. Denn die Formulierung „wieder eins ist“ impliziert, dass es immer *eine* Nation gegeben habe, deren Volk mit dem Ende der Teilung nun *wieder* zusammengekommen sei. Gleichwohl konstatiert sie auch gegenwärtig immer noch anhaltende Schwierigkeiten, die aus der Teilung resultieren: „Und dass wir natürlich auch mit den Problemen heute noch zu kämpfen haben.“

2) Des Weiteren geht Grit R. davon aus, dass sie ihren Schüler*innen ein geteiltes Deutschland erst zeigen müsse („da ist nämlich auch die Deutschlandkarte zu sehen mit der Linie dadurch [...]). Einfach um den Schülern bewusst zu machen, dass das heutige Deutschland erst vor ja, wenn man nur ein paar Jahre eigentlich nur gebraucht hat, um wieder zusammenzuwachsen.“). Hier wird ebenfalls ihre Überzeugung deutlich, denn die Unwissenheit der Schüler*innen wäre demnach das

⁹³² Ebd., Abschn. 92. Auch bei der Vorstellung ihrer alternativen Quellenauswahl wird deutlich, dass sie mit der Öffnung der Mauer das Ende der DDR verbindet und so den Beitritt der DDR zur BRD gewissermaßen mit der Maueröffnung gleichsetzt: „Das zeigte die Tagesschau am 9.11. und da ist nämlich auch die Deutschlandkarte zu sehen mit der Linie dadurch und dann eben die DDR existiert nicht mehr oder irgendwie sowas.“

Ergebnis einer gelungenen Vereinigung der beiden Nationen, da ihr zufolge eine neue Generation existiere, die nur noch *ein Deutschland* kennen würde.

Insgesamt lässt sich aus diesen beiden Erkenntnissen folgende Gegenwartsdiagnose rekonstruieren: Das gegenwärtige Deutschland sei zusammengewachsen, wenngleich es noch einige Probleme gebe. Diese Erkenntnis stellt für Grit R. jedoch keine Überraschung dar, da sie davon ausgeht, dass beide Nationen schon immer zusammengehört hätten.

Grit R. betrachtet die „**Wiedervereinigung**“ also zum großen Teil als gelungen. Sie thematisiert aber die aus ihrer Sicht vornehmlich westlich geprägte Sichtweise der Rezeption des historischen Geschehenszusammenhangs. Denn sie sieht die Notwendigkeit, sich mit dieser geschichtskulturellen Dominanz auseinanderzusetzen. Allerdings konkretisiert sie nicht, auf welche Weise eine solche Auseinandersetzung stattfinden solle. Daraus lässt sich schließen, dass sie von der *Westperspektive* schon mal gehört hat. Gleichzeitig scheint sie aber nicht in der Lage, diesen Aspekt der Rezeption argumentativ zu untermauern. Zudem befürchtet sie, dass der Zeit der Teilung selbst heute keine Relevanz mehr zugewiesen wird, obwohl sie diese für besonders wichtig erachtet („**dass das eben nicht unterschätzt wird**“). Der Preis der gelungenen „**Wiedervereinigung**“ wäre in letzter Konsequenz also, dass sich folgende Generationen nicht mehr an die Zeit der DDR erinnerten. Die Relevanz des Erinnerns an diese Zeit sieht sie heute dabei vor allem in der damaligen Bedeutung. Dies wird an ihrer Formulierung und Tempusverwendung (Perfekt) deutlich. Sie verweist nämlich darauf, dass die Teilung eine enorme Bedeutung „**für die Menschen damals gehabt hat**“.

Den Schlüssel, diesem Vergessen entgegenzuwirken, sieht sie in einer Beschäftigung mit „**Mentalitätsgeschichte**“⁹³³ beziehungsweise darin, „**wieder in Mentalitätsgeschichte zu gehen**.“ Es lässt sich feststellen, dass Mentalitätsgeschichte für sie unter anderem die Beschäftigung mit Emotionen bedeutet. Denn sie möchte Emotionen in der Objektdimension⁹³⁴ thematisieren, um diese in die Subjektdimension⁹³⁵ zu transformieren: Die Schüler*innen sollen den „**Freudentaumel**“ (Objektdimension) soweit dies möglich ist, „**nachvollziehen können in irgendeiner Form**“ (Subjektdimension). Und auch eine von ihr skizzierte mögliche Auseinandersetzung im Unterricht mit der Zeit der Teilung zeigt auf, dass ihr diese Transformation von Emotionen der Objektdimension in die Subjektdimension wichtig ist, um dem Vergessen entgegenzuarbeiten:

⁹³³ Ebd., Abschn. 80.

⁹³⁴ Die Objektdimension umfasse Emotionen der Vergangenheit bzw. Geschichte (vgl. Bracke u.a. 2018, S. 112 sowie Hasberg 2013, S. 49). Dazu gehören zum Beispiel auch die Gefühle von historischen Akteur*innen (vgl. ebd.), die die Probandin im Blick hat.

⁹³⁵ Die Subjektdimension umfasse dagegen „Emotionen beim Umgang mit Vergangenheit/ Geschichte“ (ebd.).

„[...] Also die Teilung Deutschlands sich anzuschauen. Dann vielleicht neben dem- neben den politischen Überlegungen dann diese Schlagworte ‚niemand hat die Absicht eine Mauer zu errichten‘, also einfach das noch mal zu beleuchten. Aber dann auch vielleicht wieder in Mentalitätsgeschichten zu gehen. Gibt es vielleicht eben Berichte von, also Quellen, wirklich schriftliche Quellen oder Tonaufnahmen von Menschen, die davon betroffen waren. Das also zu analysieren und zu untersuchen. Und bis hin eben das in Kontrast zu stellen zu der Ostalgie. Können wir also das so nachvollziehen nach den Berichten, die wir jetzt haben von den Zeitzeugen meinetwegen. Und das eben hinterher als Anlass für eine kritische Stellungnahme zu nehmen und ja und den Abschluss würde dann jetzt dieses Bild im Sinne dieser Bildikone in einer kritischen Untersuchung machen.“⁹³⁶

Die Schüler*innen sollen emotional involviert werden, indem sie Berichte von Zeitzeug*innen „nachvollziehen“ können (Subjektdimension), was dadurch ermöglicht werden soll, dass sie sich mit Quellen von *Betroffenen* auseinandersetzen (Objektdimension). Auffällig ist, dass sie die Erfahrungen und Emotionen der Teilung auf diesem Wege erinnern möchte, um sie den nostalgischen Gefühlen gegenüber der DDR („Ostalgie“) entgegenszustellen.

Grit R. sieht demnach einen Gewinn darin, sich mit den Emotionen der DDR-Bevölkerung (Objektdimension) zu beschäftigen. Ihre dahingehenden Erläuterungen deuten aber auch darauf hin, dass sie dieser eine eher passive Rolle zuweist:

„Ja, irgendwie aufzubereiten und ja das irgendwie auch aufzuweiten, was das, was diese Bedeutung hat, gerade die Zeit der DDR, diese Teilung des Staates, was das eben auch auf Seiten der Mentalitätsgeschichte mit dem Volk selbst gemacht hat. Vielleicht, da geht es auch schon los, vielleicht haben sie selber Bekanntschaften was sie beitragen können, die mit dieser Teilung konfrontiert gewesen sind [...].“⁹³⁷

Auf diese Interpretation lässt ihre Formulierung schließen. „Mentalitätsgeschichte“ bedeutet für sie – wie oben bereits erläutert – die Auseinandersetzung mit den Emotionen der DDR-Bürger*innen. Sie wählt hier die Formulierung „was das eben auf Seiten der Mentalitätsgeschichte mit dem Volk selbst gemacht hat.“ Damit weist sie der DDR-Bevölkerung sprachlich eine passive Rolle zu. Zugleich erhofft sie sich an dieser Stelle aber zudem, dass ihre Schüler*innen möglicherweise selbst Personen kennen, die Erfahrungen mit der Teilung gemacht haben („vielleicht haben sie selber Bekanntschaften, was sie beitragen können, die mit dieser Teilung konfrontiert gewesen sind“). Damit würde ein persönlicher Zugang zur Objektdimension gelingen.

Eine Besonderheit stellt dar, dass die Probandin im Zuge des Interviews an zwei Stellen auf eine „persönliche Bekanntschaft“ verweist. Aus ihren Erläuterungen lässt sich rekonstruieren, dass sie 1) zur DDR-Geschichte offenbar selbst keinen direkten Zugang hat, und dass sie sich 2) hinsichtlich dieses Zeitabschnittes vor allem für staatliche Formen der dortigen Überwachung interessiert:

⁹³⁶ Grit R., Abschn. 86.

⁹³⁷ Ebd., Abschn. 80.

„Nee schon, damit deckt sich das. Oder es ist bei mir, dadurch das wir letztes Jahr auch mit unserem Fachseminar noch in Belgien waren, also in Flandern, ist auch so der Erste Weltkrieg auch so mit reingerutscht. Einfach, weil das so anschaulich war, dass wir dort gewesen sind und ja uns auch weitere ja Ausstellungen angeguckt haben und dann mit der Gruppe zusammen da waren. Da tauscht man sich auch noch mal aus und macht Überlegungen. Dadurch ist der Erste Weltkrieg da auch so mit reingerutscht. Und was mich auch persönlich immer mehr interessiert, ist einfach die Zeit der DDR. Und ja dieser- das kommt durch auch eine persönliche Bekanntschaft, mich damit halt mehr zu befassen und durch Stasi und (IM) und solche Sachen halt. Also das ist so in letzter Zeit ist das immer mehr geworden. Das verschiebt sich so ein bisschen.“⁹³⁸

1) Gefragt nach ihren persönlichen Interessen verweist sie darauf, dass nach einer Exkursion mit ihrem Fachseminar nach Flandern „auch so der Erste Weltkrieg auch so mit reingerutscht“ sei. Zunehmendes Interesse stellt sie ebenso für „die Zeit der DDR“ fest. Das Gemeinsame an beiden historischen Gegenständen scheint zu sein, dass Grit R. zu beiden keinen direkten eigenen Bezug mehr hat. Zugang erhält sie aber beispielsweise über Exkursionen oder eben über ihre „persönliche Bekanntschaft“.

2) Außerdem scheint sich die Probandin hinsichtlich der *DDR-Zeit* vor allem für staatliche Überwachungsformen zu interessieren („mich damit halt mehr zu befassen und durch Stasi und (IM) und solche Sachen halt.“). Dieser Aspekt ist insofern bedeutsam, als dass sie an anderer Stelle auf die Flucht ihrer Bekannten verweist:

„Ja, das kommt, also wie gesagt, das kommt durch meine persönliche Bekanntschaft. Und die, von der ich immer wusste, dass sie 1974 aus der DDR geflohen ist so ungefähr. Und wir uns letztens noch mal getroffen haben und sie dann noch mal doch ein bisschen engagierter noch mal davon erzählt hat. Und ich dann gedacht habe, so das ist schon ein Feld, was eigentlich sehr sehr interessant ist, womit ich mich eben- wo ich Lust hätte, mich noch mal weiter mit zu befassen. Ja.“⁹³⁹

Da die Bekannte der Probandin aus der DDR geflohen ist, ist anzunehmen, dass deren Leben dort mit negativen Erfahrungen verbunden ist, die dazu geführt haben, sich aktiv gegen ein Leben in der DDR zu entscheiden. Gleichzeitig ist die *Flucht* dieser Person die einzige Information, die Grit R. im Zuge des Interviews für bedeutsam erachtet, als sie auf ihre Bekannte verweist. Verknüpft man diese Erkenntnisse, lässt sich damit (zumindest teilweise) die Fokussierung der Lehrperson auf die Teilung und die Emotionen in der Objektdimension erklären. Der Kontakt zu dieser Zeitzeugin ist für Grit R. vermutlich *der* Zugang zur DDR-Geschichte, welcher durch die Perspektive der konkreten Geschichte dieser Person geprägt ist.

Betrachtet man übergreifend die verschiedenen Äußerungen, ist auffällig, dass sie die Geschichte von DDR und BRD sowie die Entwicklung von der Maueröffnung hin zur deutschen Einheit vornehmlich

⁹³⁸ Ebd., Abschn. 26.

⁹³⁹ Ebd., Abschn. 78.

als räumliche Teilung wahrnimmt. Handelnde Akteur*innen kommen in ihrer Narration gewissermaßen nicht vor. Dies zeigt sich zum Beispiel, als sie die politischen Prozesse, die zwischen Maueröffnung und dem Beitritt der DDR zur BRD liegen, als Entwicklungen auf dem Staatsgebiet beschreibt: „Aber dass sie diese Bedeutung, die diese Nacht oder hinterher auch die Verträge, die geschlossen wurden, hatten und der Abzug der Alliierten und der SED und die ganzen Entwicklungen, die da aufgetreten sind.“⁹⁴⁰ Ebenso wird ihre räumliche Fokussierung darin deutlich, dass sie das Zusammenwachsen wie die Teilung des Staates in der von ihr ebenfalls in Betracht gezogenen Fotografie abgebildet sieht:

„[...] Ich hatte auch noch ein anderes Bild. Das zeigte die Tagesschau am 9.11. und da ist nämlich auch die Deutschlandkarte zu sehen mit der Linie dadurch und dann eben die DDR existiert nicht mehr oder irgendwie sowas. Einfach um den Schülern bewusst zu machen, dass das heutige Deutschland erst vor ja, wenn man- nur ein paar Jahre eigentlich nur gebraucht hat, um wieder zusammen zu wachsen.“⁹⁴¹

Zu beobachten ist, dass sie das *Zusammenwachsen* der Nation an einer rein räumlichen Perspektive festmacht. Die Mauer beziehungsweise die „Linie dadurch“ ist nicht mehr vorhanden, also existiere die DDR nicht mehr.

Insgesamt kennzeichnet die Ausführungen der Probandin im Besonderen, dass sich in diesen keine Erklärungsfaktoren identifizieren lassen. Diese werden von Grit R. aber auch nicht benötigt. Denn ihr Geschichtsbild ist von der Notwendigkeit geprägt, sich an die DDR zu erinnern sowie davon, für die Gegenwart das Zusammenwachsen der beiden früheren Staaten zu konstatieren. Wie es dazu gekommen ist, ist für sie aber irrelevant, weil die Menschen der früheren BRD und DDR sowieso zusammengehören („das Volk, das eigentlich zusammengehört“⁹⁴²).

In Grit R.s Ausführungen lässt sich am ehesten eine narrative Strukturierung in Form einer **Komödie** erkennen. Typisch für Komödien ist, dass Versöhnungen am Ende „in den festlichen Anlässen“ artikulieren, die „dem Komödienautor traditionellerweise dazu dienen, seine dramatischen Berichte von Wechsel und Veränderung ausklingen zu lassen.“⁹⁴³ Eine solche *Versöhnung* ist der Mittelpunkt und gleichzeitig das Ende der Erzählung beziehungsweise der mitgebrachten Quelle Grit R.s. Diese zeige die *Freude über die Einheit* („abgebildete Freude über die Einheit“⁹⁴⁴) beziehungsweise den von der Probandin angenommenen „Freudentaumel“⁹⁴⁵. Auch zeigt sich in Komödien der gesellschaftliche Zustand nach

⁹⁴⁰ Ebd., Abschn. 92.

⁹⁴¹ Ebd.

⁹⁴² Ebd.

⁹⁴³ White 2008, S. 23.

⁹⁴⁴ Grit R., Abschn. 84.

⁹⁴⁵ Ebd., Abschn. 92.

dieser Versöhnung „reiner, vernünftiger und verbessert“⁹⁴⁶. Dies trifft auch auf die Erzählung der Probandin zu, denn die – bei ihr vor allem räumlich dargestellte – Teilung ist schließlich überwunden. Insgesamt ist in der Narration der Geschichtslehrerin die Thematisierung einer Nacht für die Erzählung des gelungenen Endes eines Prozesses, der in der Zusammenführung *eines Volkes* mündet, ausreichend. Beide Staaten haben in der Vorstellung der Probandin ohnedies zusammengehört.

| Grit R. | Narrative Strukturierung | Formale Schlussfolgerung |
|---------|--------------------------|--------------------------|
| | Romanze | Formativismus |
| | Tragödie | Mechanismus |
| | Komödie | Organizismus |
| | Satire | Kontextualismus |

Tab. 21: Übersicht narrative Strukturierung und formale Schlussfolgerung Grit R.

Die Art und Weise, wie die Geschichtslehrerin die Quelle präsentiert und kontextualisiert, lässt Ansätze einer **organizistischen** Form der Erklärung erkennen (*Erklärung durch formale Schlussfolgerung*). Denn die Probandin stellt den Beitritt der Länder der DDR zur BRD als logischen Schluss beziehungsweise notwendige Entwicklung des historischen Geschehenszusammenhangs um 1989 dar (teleologische Erfüllung). Ihrer Einschätzung nach ist dies der Moment, in dem „das Volk, das eigentlich zusammengehört, wieder eins ist.“⁹⁴⁷

Das Geschichtsbild Grit R.s lässt sich insgesamt als komisch-organizistische Einheitserzählung zusammenfassen.

3.2.6 Simon G.: 1989 – Eine kontextualistische Ost-West-Satire

Die Rekonstruktion der Narration und die Beschreibung des Geschichtsbildes Simon G.s eignet sich insbesondere um zu zeigen, wie komplex und differenziert diese sein können. Es lässt sich rekonstruieren, dass er die Maueröffnung 1989 vor allem mit einer Kombination aus den Faktoren *Protestbewegung (II)*, *Fehler im System (IV)*, *Innenpolitische Reformen und außenpolitische Öffnung der Sowjetunion (VI)* und *Politik der US-Regierung unter Reagan im Ost-West-Konflikt (VIII)* erklärt. Dabei hebt er die Bedeutung der DDR-Bevölkerung besonders hervor. Deren Rolle damals schätzt er im Vergleich zur Gegenwart unterschiedlich ein: Einerseits spricht Simon G. den DDR-Bürger*innen Verantwortung in Bezug auf die *Maueröffnung* und die *deutsche Einheit* zu. Andererseits weist er der früheren DDR-Bevölkerung in der Gegenwart eine passive Rolle zu und stellt sie als Leidtragende der Haltung der *westdeutschen* Bevölkerung sowie fehlender Anerkennung durch diese dar. Hinzu kommt, dass er aufgrund familiärer

⁹⁴⁶ White 2008, S. 23. Gleichwohl lässt sich in Grit R.s Erläuterungen keine Konflikte ausmachen, als deren Ergebnis die Versöhnung gelten kann beziehungsweise deren Parteien nun miteinander versöhnt sind.

⁹⁴⁷ Grit R., Abschn. 92.

Bindungen einen besonderen Zugang zur DDR-Vergangenheit hat, was ihm eine besondere Perspektive ermöglicht.

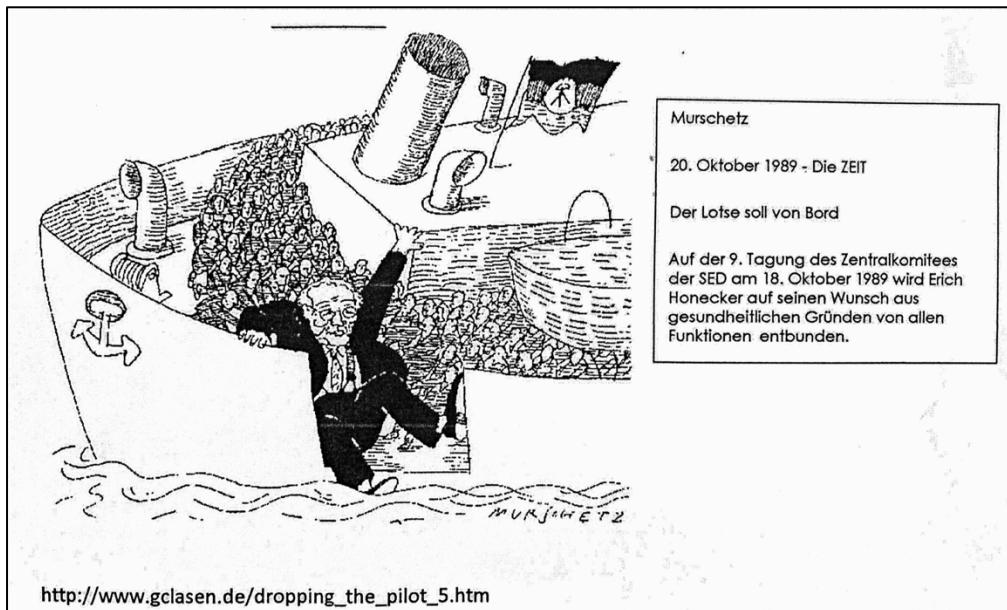


Abb. 22: „Der Lotse soll von Bord“ (Luis Murschetz, 20. Oktober 1989, Die Zeit)

Zum Interview hat der Geschichtslehrer drei Karikaturen mitgebracht, weil er sich nicht für eine entscheiden konnte,⁹⁴⁸ wobei er zudem auf weitere Medien verweist, ebenfalls Karikaturen. Alle drei dienen ihm dabei dazu, einen bestimmten Sachverhalt in seiner Narration zu akzentuieren. Die Karikaturen fungieren überwiegend als Darstellungen, dienen aber zum Teil auch als Quelle für die Perspektive der Karikaturisten. Die drei ausgewählten Zeichnungen eint, dass sie die Geschehnisse des Jahres 1989 in der DDR karikieren. Das zeigt sich bereits in der Karikatur „Der Lotse soll von Bord“⁹⁴⁹. Zu dieser entwickelt der Proband zwei Gedanken. Diachron nimmt er eine historische Dimensionierung vor, während er sich synchron auf die Vorgänge des Jahres 1989 bezieht.

⁹⁴⁸ Vgl. Simon G., Abschn. 90.

⁹⁴⁹ Die Karikatur „Der Lotse soll von Bord“ von Luis Murschetz ist eine Modifikation der bekannten Karikatur über den Rücktritt Bismarcks („Der Lotse geht von Bord“). Die Änderung im Titel unterstreicht die Unfreiwilligkeit des „Von-Bord-Gehens“. Die Bildquelle zeigt ein durch die DDR-Flagge gekennzeichnetes Schiff, welches in Schiefelage geraten ist. Der übergroß dargestellte Honecker weigert sich – trotz des Drucks der Menschenmasse – dieses zu verlassen. Das Rettungsboot bleibt ungenutzt. Die am 20. Oktober 1989 erschienene Karikatur ist eine Anspielung auf die Absetzung Honeckers drei Tage zuvor. Denn am 17. Oktober wurde in der Sitzung des Politbüros der Antrag gestellt, Honecker von seinen Funktionen zu entbinden. Im Rahmen dieser Sitzung erklärte sich Egon Krenz bereit, diese Funktionen zu übernehmen. Schließlich wurden am Ende der Zusammenkunft Honecker, Günter Mittag sowie Joachim Hermann ihrer Pflichten entbunden (Vgl. Hertle 2009, S. 85ff.; Rödder 2010, S. 91f.). Die Karikatur weist zudem darauf hin, dass insbesondere den Massenbewegungen hier die Verantwortung darüber zugesprochen wird, dass Honecker abgesetzt wurde, wenngleich er sich auf der Karikatur noch dagegen wehrt. Simon G. hat seinen Ausdruck der Karikatur von folgender Internetseite: http://www.gclasen.de/dropping_the_pilot_5.htm. Der Link ist aber nicht mehr funktionsfähig. Die Karikatur lässt sich aber beispielsweise hier finden: https://www.researchgate.net/publication/260982063_Das_Staatsschiff_Deutschland_und_Europa_The_Ship_of_State_Germany_and_Europe_Ein_Ausstellungskatalog_An_Exhibition_Catalogue, aufgerufen am 19.07.2021.

„Hätte hier als erste Karikatur das klassische Motiv des Lotsen, der von Bord geht, gegangen wird, geschmissen wird, was auch immer. Könnte man tatsächlich in einer Karikaturenreihe abschließend thematisieren. Noch mal auch natürlich aus pragmatischer Sicht mit Blick kurz vor dem Abitur stehend noch mal die Themen mindestens seit Bismarck dann entsprechend aufzuarbeiten noch mal zu wiederholen. Noch mal zu überlegen, welche Problematik steckt da mit drin, was hat anfangs der Abgang oder der Rauswurf Bismarcks durch Wilhelm bewirkt, wie hat sich Deutschland in der Situation verändert und was und inwiefern kann dieser Rauswurf durch einen König nicht mehr durch einen Kaiser, sondern durch ein, durch das Volk sag' ich mal, abgerundet werden. [...] Auf der anderen Seite inhaltlich noch mal anzuknüpfen, fragen ‚inwiefern stimmt das hier?‘, ‚hat der Zeichner stark übertrieben?‘, ‚ist es wirklich das Volk, das den Umsturz so geschafft hat?‘ [...].⁹⁵⁰

Die Passage ermöglicht es, zu zwei Aussagen über Simon G.s Geschichtsbild zu gelangen: zum einen hinsichtlich seiner Narration und zum anderen in Bezug auf den Umgang mit der Karikatur:

1) Die Ausführungen des Geschichtslehrers lassen sich dahingehend deuten, dass er in der Karikatur die Lösung der deutschen Frage abgebildet sieht – und zwar getrieben durch die Bevölkerung („durch das Volk sag' ich mal, abgerundet werden“). Vom Deutschen Kaiserreich ausgehend, über die Weimarer Republik, die Zeit des Nationalsozialismus und die Teilung der BRD und DDR käme die Nationalstaatsbildung Deutschlands auf demokratischem Wege an ihr gewünschtes (demokratisches) Ende.⁹⁵¹

2) Parallel zu diesem rekonstruktiven Deutungsvorgang verweist der Geschichtslehrer dekonstruktiv auf die Karikatur als perspektivische historische Darstellung. So sei zu diskutieren, inwiefern der Karikaturist in Bezug auf die Rolle der Bevölkerung stark übertreibe. Simon G. relativiert damit seine eigene Überlegung jedoch nicht zwingend, gerade weil er die Karikatur als Karikatur benennt, die nun mal mit Übertreibungen arbeiten muss.

Betrachtet man beide Aspekte zusammen, ist auffällig, dass die DDR-Bevölkerung in Simon G.s Erzählung zu 1989 eine hervorgehobene Stellung einnimmt. Denn er fragt nach dem Ausmaß ihres Einflusses und stellt nicht zur Diskussion, ob die Bevölkerung einen Faktor für die Entwicklungen im Jahr 1989 darstellte. Somit zeigt die Karikaturauswahl der Probanden und die damit verbundenen Erläuterungen auch, dass sich der Erklärungsfaktor *Protestbewegung (II)* für die Narration Simon G.s ermitteln lässt.

Um die Geschehnisse in einen globalen Kontext zu setzen, nutzt die Lehrperson eine zweite Karikatur („Demokratisierung, Selbstbestimmung, Menschenrechte, Freiheit“⁹⁵²). Er verwendet diese, um die

⁹⁵⁰ Simon G., Abschn. 90.

⁹⁵¹ Dafür spricht auch ein Zitat aus dem weiteren Verlauf des Interviews: „dass das Volk als Souverän eines zukünftigen Staates entsprechend in den Vordergrund rückt“ (vgl. ebd., Abschn. 96).

⁹⁵² Die auf der Karikatur vom 14.06.1989 abgebildeten Personen sollen Michail Gorbatschow und Helmut Kohl darstellen, die sich im Hintergrund angeregt und gegenseitig zustimmend (erkennbar zum Beispiel am gestreckten Zeigefinger) unterhalten. Dahingegen hält die Person im Vordergrund, die Erich Honecker abbilden soll, einem kleinen Menschen mit einer DDR-Latzhose die Ohren zu. Honecker schaut in Richtung Kohl und Gorbatschow, während in der ‚Unterhaltung‘ der beiden die Schlagworte „Demokratisierung“, „Selbstbestimmung“, „Menschenrechte“ und „Freiheit“ fallen. Die Karikatur lässt sich als Anspielung auf Gorbatschows Besuch in der Bundesrepublik vom 12.–15. Juni 1989 in Bonn verstehen, bei dem er zusammen mit Kohl eine

Rolle Michail Gorbatschows und die Beziehung zwischen der Sowjetunion und der DDR in den Blick zu nehmen:

„[...] da könnte man dann auch im Zusammenhang mit verschiedenen Karikaturen natürlich auch arbeiten, inwiefern hat hier nicht auch Gorbi, wo ist er, hier links sitzend, Gorbi eine große Rolle gespielt (lachend). Durch sein, wie soll man sein Umwälzungsprogramm in der der Sowjetunion. Was hat- wie kann es sein, dass der große Bruder hier als ja von DDR-Seite oder von der DDR-Führung her nicht mehr als jemand wahrgenommen wird, dem man zuhören sollte, sondern ganz im Gegenteil, ja, von dem man sich abwenden sollte.“⁹⁵³

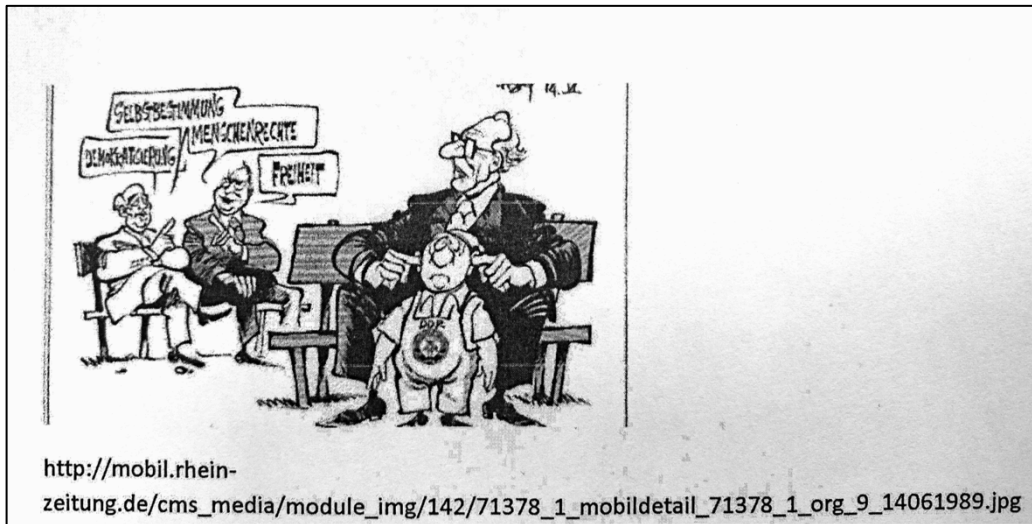


Abb. 23: Demokratisierung, Selbstbestimmung, Menschenrechte, Freiheit (14. Juni 1989)

Die Karikatur dient als Ausgangspunkt, um über Gorbatschows einschneidende Reformen („Umwälzungsprogramm“) zu berichten. Simon G. folgt hier der Darstellung der Karikatur. Honecker habe dem Modernisierungskurs Gorbatschows nicht folgen wollen und daher versucht, sich von den Entwicklungen in der UdSSR abzukoppeln. Für den Probanden ist das Handeln des DDR-Regimes, verkörpert durch Honecker, besonders negativ einzuschätzen: „wie kann es sein, dass der große Bruder hier als ja von DDR-Seite oder von der DDR-Führung her nicht mehr als jemand wahrgenommen wird, dem man zuhören sollte, sondern ganz im Gegenteil, ja, von dem man sich abwenden sollte“. Anhand dieser Passage lässt sich der Erklärungsfaktor *Innenpolitische Reformen und außenpolitische Öffnung der Sowjetunion (VI)* identifizieren.

Erklärung abgab, in der er sich bereit erklärte, „das Selbstbestimmungsrecht der Deutschen prinzipiell anzuerkennen.“ (Küsters 2009, S. 366). Die Karikatur nimmt dabei nicht nur Bezug auf die Abgrenzung der DDR-Führung vom politischen Reformkurs der Sowjetunion, sondern auch auf die Angst des SED-Regimes – hier in der Person Honeckers –, dass die DDR-Bevölkerung mit diesen freiheitlichen und offenen Ideen konfrontiert werden könnte.

Der Proband hat die folgende Internetseite als Ursprung für die Karikatur angegeben: https://mobil.rhein-zeitung.de/cms_media/module_img/142/71378_1_mobildetail_71378_1_org_9_14061989.jpg. Mittlerweile funktioniert auch dieser Link nicht mehr. Leider lassen sich außer über die daraus zuvor erkennbaren Informationen (gezeichnet am 14.06.1989; vermutlich abgedruckt in der Rhein Zeitung) keinerlei Rückschlüsse auf den Karikaturisten ziehen. Auch weitere Recherchen haben keine Erkenntnisse dahingehend gebracht.

⁹⁵³ Ebd., Abschn. 90.

Zieht man eine zusätzliche Interviewpassage hinzu, ist ein weiterer Erklärungsfaktor zu erkennen, denn Simon G. weist in Bezug auf den „Kalte[n] Krieg“ darauf hin, dass es interessant sei,

„dass bevor sich die eigentlichen Brüder sag ich mal national betrachtet (unverständlich) Brüdern annähern und einigen, einigen sich die, die doch eigentlich die gr- die eigentlichen Feinde sind und die die Teilung Deutschlands überhaupt erstmal begründet haben. Dass die sich annähern.“⁹⁵⁴

Hier zeigt sich, dass er als Erklärung für die Entwicklungen im historischen Geschehenszusammenhang 1989 auch die zunehmende Annäherung zwischen den USA und der Sowjetunion im Blick hat. Dies lässt Rückschlüsse auf den Erklärungsfaktor *Politik der US-Regierung unter Reagan im Ost-West-Konflikt (VIII)* zu.

Der Geschichtslehrer ergänzt seine Überlegungen auf Basis der dritten Karikatur „Den Sozialismus in seinem Lauf hält weder Ochs noch Esel auf“⁹⁵⁵.

„[...] das wäre der Schwerpunkt eher ja, der Sozialismus als Modell. Das dann entsprechend scheitert, weil, das ist ja die Ironie dieser Karikatur, eben dadurch, dass er nicht auf aufgehalten wird, stürzt er hinab. Dass dadurch, dass er vielleicht wie es das Volk gewollt hätte, eben nicht gebremst wird, nicht in ja ich sag' mal, in einen Sozialismus mit menschlichem Antlitz verwandelt wurde, nicht wirklich zumindest.“⁹⁵⁶



Abb. 24: Den Sozialismus in seinem Lauf hält weder Ochs noch Esel auf. (Horst Haitzinger, 16. August 1989)

Die Karikatur legt die Deutung nahe, dass es niemanden brauche, der den Sozialismus aufhält, da dieser es allein schaffe, in den Abgrund zu fahren beziehungsweise zu scheitern. Der Sozialismus erfährt also

⁹⁵⁴ Ebd., Abschn. 98.

⁹⁵⁵ Die Karikatur von Horst Haitzinger ist auf den 16. August 1989 datiert. In einem Karren sitzend, auf dem „Sozialismus“ steht, wird hier Erich Honecker karikiert, wie er die Worte „Den Sozialismus in seinem Lauf hält weder Ochs noch Esel auf!“ spricht. Er rast einen Abhang hinunter, der sich seinem Ende nähert. Die angesprochenen Tiere, Esel und Ochse, schauen ihm dabei zu und in einer Denkblase ist zu lesen „Wir denken gar nicht daran“. Die Karikatur greift Honeckers Reaktion am 14. August 1989 auf die damals steigende Menge an Flüchtenden auf, als dieser den zitierten Satz anführte (vgl. Kowalczyk 2015, S. 351). Der Proband hat folgenden Link angegeben: <https://pbs.twimg.com/media/BONiVDVCQAAeJ3J.jpg>, aufgerufen am 19.07.2021.

⁹⁵⁶ Simon G., Abschn. 90.

eine grundsätzlich negative Bewertung durch den Karikaturisten. Von dieser Deutung weicht Simon G. ab. Er geht stattdessen davon aus, dass „das Volk“ nach einem „Sozialismus mit menschlichem Antlitz“ gestrebt habe. Eine Forderung und Formulierung, die die Kommunistische Partei der Tschechoslowakei (KPČ) 1968 in ihrem Aktionsprogramm im Zuge des Prager Frühlings propagierte.⁹⁵⁷ Aus dem Zusammenspiel von Karikatur und den dazugehörigen Erläuterungen des Probanden lässt sich in Bezug auf sein Geschichtsbild folgender Erklärungsfaktor identifizieren: Er erklärt das „Scheitern“ des Modells Sozialismus in der DDR damit, dass das dortige Regime an seiner Vorstellung des Sozialismus festgehalten und keine Modifizierung im Sinne der Bevölkerung vorgenommen habe (*Fehler im System (IV)*). Die SED-Regierung in der Person Honeckers wird somit für das „Scheitern“ verantwortlich gemacht – und ihr Sturz (in den Abgrund) ist unvermeidbar.

In allen Karikaturen ist Erich Honecker zu erkennen. Die Ereignisse des Jahres 1989 werden von Simon G. also stets im Verhältnis zu dessen Person thematisiert. Er ist derjenige, der Gorbatschow nicht zuhört und der von Bord „geschmissen wird“. Honecker personifiziert für die Lehrperson offenbar die undemokratische Staatsführung: „warum war Honecker nicht mehr zu halten, was hat er eigentlich versinnbildlicht, was hat er- wofür stand er eigentlich.“⁹⁵⁸ Diese Beobachtung ist auch deshalb wichtig, weil sie ins Verhältnis zu der Rolle gesetzt werden muss, die Simon G. der DDR-Bevölkerung in seiner Narration beimisst.

Seine dahingehenden Ausführungen deuten auf einen Wandel in seinem Geschichtsbild hin: Er weist den Bürger*innen der DDR in der Vergangenheit zunächst eine *Helden-* und für die Gegenwart eine *Opferrolle* zu. Auf der einen Seite sind sie die Akteur*innen, die ihre Chance ergreifen und denen der Lehrer Handlungsmacht zuschreibt. Auf der anderen Seite treten diese Akteure („Ostdeutsche“) über das gesamte Gespräch als passive Leidtragende in Erscheinung. Dabei werden sie als Leidtragende verschiedener Akteur*innen dargestellt:

- 1) Als Leidtragende des DDR-Regimes. Allerdings können sie sich aus dieser Rolle zunächst befreien.
- 2) Als Leidtragende der gegenwärtigen Haltung der *westdeutschen* Bevölkerung.
- 3) Als Leidtragende der fehlenden Nachsicht der *westdeutschen* Bevölkerung in Bezug auf die Demokratieentwicklung.
- 4) Als Leidtragende fehlender Anerkennung ihrer historischen Leistung.

1) In seiner Narration beschreibt Simon G. die DDR-Bevölkerung als Leidtragende des Systems der DDR. Dieses ist in den Karikaturen und den Erläuterungen der Lehrperson durch Erich Honecker

⁹⁵⁷ Vgl. Heinrich August Winkler: *Geschichte des Westens. Vom Kalten Krieg zum Mauerfall*. München 2014, S. 425.

⁹⁵⁸ Simon G., Abschn. 96.

personifiziert. Aus dieser Passivität habe sich die Bevölkerung im Jahr 1989 jedoch befreien können, wie der Proband in der folgenden Interviewpassage ausführt:

„[...] ,dass man sich anschauen kann, der Mauerfall beispielsweise ist jetzt kein Ereignis, das plötzlich jetzt (unverständlich) passierte, sondern, wie man auch am Datum erkennen kann, eben schon kurz zuvor jetzt hier von einem Karikaturisten thematisiert wird. Dass man entsprechend die Abläufe seit ja mindestens seit den erwiesenermaßen gefälschten Kommunalwahlen im Mai sich noch mal genauer anschaut, ja dass das Volk als Souverän eines zukünftigen Staates entsprechend in den Vordergrund rückt [...]“⁹⁵⁹

Spätestens seit den manipulierten Kommunalwahlen habe es eine Entwicklung gegeben, die dazu geführt habe, dass „das Volk als Souverän eines zukünftigen Staates entsprechend in den Vordergrund rückt“. An dieser Stelle wird deutlich, dass der Proband die DDR-Bevölkerung als eine zunehmend aktivere Akteurin darstellt. Zieht man seine Interpretation der Karikatur „Der Lotse soll von Bord“ hinzu, wird deutlich, dass sich die DDR-Bevölkerung aus dieser passiven Rolle befreien kann. Denn es ist die Bevölkerung, die das Schiff „DDR“ zum Kentern bringt. Hier entwickeln sich die DDR-Bürger*innen als Leidtragende des DDR-Regimes zu Akteur*innen, die ihre Chance ergreifen und denen der Lehrer entsprechende Handlungsmacht zuschreibt.

2) Diese Entwicklung in der Vergangenheit lässt sich für die weiteren Zuschreibungen aber nicht beobachten. Denn nun ist ein Wandel in der Einschätzung der DDR-Bevölkerung für die Gegenwart erkennbar. Auf die Bevormundung durch die SED-Führung und die Befreiung daraus sei die Bevormundung durch *die Westdeutschen* gefolgt: „viele Ostdeutsche“ seien Verlierer und nur Deutsche zweiter Klasse:

„[...] ,dass viele Ostdeutsche immer noch das meiner Meinung nach berechnete Gefühl haben, so als Deutsche zweiter Klasse wahrgenommen zu werden. Als Verlierer immer noch 25 Jahre später, dass man immer noch sagt, ja im Grunde so durch die Blume, ,ihr müsst uns ja eigentlich dankbar sein, wenn wir nicht gewesen wären, dann hättet ihr heute noch mal irgendwie 40 % weniger eures Realeinkommens‘ oder was auch immer.“⁹⁶⁰

Diese Art der Geringschätzung zeige sich insbesondere an einer wirtschaftlichen Überlegenheit, die den „Ostdeutschen“ gegenüber zum Ausdruck gebracht werde („wenn wir nicht gewesen wären, dann hättet ihr heute noch mal irgendwie 40 % weniger eures Realeinkommens“). Das hält Simon G. erkennbar für unangemessen.

3) In Simon G.s Narration ist eine weitere Rollenzuschreibung zu beobachten: Die DDR-Bevölkerung sei auch dahingehend benachteiligt, dass ihr der Prozess der Gewöhnung an die Demokratie nicht zugestanden werde, schließlich seien die dort lebenden Menschen in einer Diktatur sozialisiert worden:

„[...] Ich weiß zum Beispiel dann von der älteren Generation, ja klar, die sind in dieses System hineingeboren worden. Ja, mein- die, von meiner Frau die Großeltern sind Ende der 30er Jahre geboren

⁹⁵⁹ Ebd.

⁹⁶⁰ Ebd., Abschn. 102.

worden, waren dann also Kinder, als die DDR gegründet wurde und haben ihr gesamtes Leben in der DDR verbracht, ja. Und dann wird dieser Staat ja geschluckt und auf einmal heißt es ‚alles, was ihr 40 Jahre lang gemacht habt, war Schrott, war- ging in die völlig falsche Richtung‘, ihr- und das ist dann auch was, was natürlich dann auch irgendwie mit dem Selbstwertgefühl dann zusammenhängt der Menschen. Vor allen Dingen, wenn sie dann entsprechende, weiß ich nicht, Facebook-Einträge oder sonst irgendwas lesen.“⁹⁶¹

In diesem Interviewabschnitt wird seine Einschätzung deutlich, dass Simon G. der Auffassung ist, dass man die Zeit, die die BRD nach ihrer Gründung gehabt habe, um sich an die Demokratie zu gewöhnen, auch den DDR-Bürger*innen zugestehen müsse: „Und dass man auch genauso gut, wie man den Westdeutschen damals 20 Jahre gegeben hat oder noch länger, auch den Ostdeutschen meiner Meinung nach auch die Zeit geben muss, sich vom System zu lösen“. Hier zeigt sich demnach, dass die DDR-Bürger*innen auch Leidtragende dieser fehlenden Nachsicht sind.

4) Eine weitere Diskriminierung existiert in den Augen der Geschichtslehrperson zudem auf einer anderen Ebene: der geschichtskulturellen. Während er die DDR-Bürger*innen als Verantwortliche der deutschen Einheit sieht („Ursprung der Einheit“), finde diese historische Leistung in der *westdeutschen Bevölkerung* keine Anerkennung. Ein markantes (fehlendes) Symbol für eine solche Würdigung könnte aus seiner Sicht die Auswahl des Nationalfeiertages – der 9. November – sein:

„[...] Dabei ist zum Beispiel auch, das war ein interessanter Gedanke, den ich mal so vor ein paar Jahren in einem Text gelesen habe. Sinnbildlich dafür eigentlich, dass sich ein-, dass man sich einen x-beliebigen Tag als Nationalfeiertag ausgesucht hat, anstatt den 9. November zu nehmen. Damit hätte man dem ostdeutschen Volk gezeigt, ‚passt auf, das, was ihr geleistet habt, vielleicht mit einer gewissen Unterstützung unsererseits, aber was ihr geleistet habt, das ist einen Nationalfeiertag wert, das ist eigentlich der Ursprung unserer Einheit‘. Wurde nicht gemacht, wird auch nicht drüber nachgedacht, aber das sind so für mich so Bilder und also.“⁹⁶²

An dieser Stelle zeigt sich noch mal, wie sich die Rolle der DDR-Bevölkerung in der Narration des Probanden gewandelt hat: Einerseits schreibt er „dem ostdeutschen Volk“ für die *deutsche Einheit* (in der Vergangenheit) Handlungsmacht zu.⁹⁶³ Andererseits stellt er die DDR-Bevölkerung als passive Objekte dar, denen eine *westdeutsche* Wertschätzung in der Gegenwart versagt bleibe.

Gleichzeitig macht Simon G. in seinen Äußerungen deutlich, dass die deutsch-deutsche Geschichte aus seiner Sicht Anknüpfungen für ein gemeinsames nationales „Gemeinschaftsgefühl“⁹⁶⁴ bietet. Dies

⁹⁶¹ Ebd., Abschn. 106.

⁹⁶² Ebd., Abschn. 104.

⁹⁶³ Eine aus seiner Sicht weitere notwendige Bedingung, die die Vereinigung erst möglich gemacht habe, stellt die Annäherung zwischen der USA und der Sowjetunion als Hauptakteure des Ost-West-Konfliktes, dar: „[...] und zu sagen, dass es doch interessant ist, dass bevor sich die eigentlichen Brüder, sage ich mal, national betrachtet (unverständlich), Brüder annähern und einigen, einigen sich die, die doch eigentlich die eigentlichen Feinde sind und die die Teilung Deutschlands überhaupt erstmal mitbegründet haben. Dass die sich annähern.“ (Ebd., Abschn. 90).

⁹⁶⁴ Ebd., Abschn. 102.

wäre die Voraussetzung für ein gemeinsames, funktionierendes Europa, das die Lehrperson sich wünscht:

„[...] Weil ich auch der Meinung bin, dass unser Europa sag ich mal auch (nur) funktionieren kann, wenn man da-, ja wenn man dieses Gemeinschaftsgefühl fortführt und vertieft. Und ich finde das dann manchmal so ein bisschen tragisch oder vielleicht auch ein bisschen ironisch, dass es ja eigentlich so, zumindest nach ein paar heutigen Studien, noch nicht mal gelungen ist, dass West- und Ostdeutschland sich komplett, also ich will nicht sagen angeglichen haben, das sollen sie gar nicht. Ich will mich auch niemals Süddeutschland angleichen wirklich (Lachend). (Also wenn, dann sollen die sich mir angleichen). Nein, so ein paar lokale oder regionale Rivalität dürfen durchaus da sein [...].“⁹⁶⁵

Es ist an dieser Stelle zu beobachten, dass der Geschichtslehrer ein gemeinsames Narrativ als Voraussetzung für ein funktionierendes Europa ansieht: „dass unser Europa [...] funktionieren kann, [...] wenn man dieses Gemeinschaftsgefühl fortführt und vertieft.“ Dass ein solches Narrativ keine geschichtskulturelle symbolische Verankerung in Form eines Feiertages erfahren habe, ist aus Simon G.s Sicht eine verpasste Chance und Ausdruck einer weiteren Geringschätzung der DDR-Bevölkerung gegenüber („passt auf, das, was ihr geleistet habt, vielleicht mit einer gewissen Unterstützung unsererseits, aber was ihr geleistet habt, das ist einen Nationalfeiertag Wert, das ist eigentlich der Ursprung unserer Einheit“⁹⁶⁶).

Stattdessen werde Kohl als „Einheitskanzler“⁹⁶⁷ verehrt. Diese angenommene kollektive Wahrnehmung Kohls zieht Simon G. in doppelter Hinsicht in Zweifel und akzentuiert so seine Narration:

„[...] Und welche Rolle spielt der Westen, welche Rolle spielt Kohl. Ist er der Einheitskanzler, was er bezogen wird auf die, sag' ich mal auf die Zusammenhänge dieser Zeit oder tatsächlich ein, ist das wirklich ein Gütesiegel für ihn? Ist er wirklich jemand der eine lang ersehnte Einheit dann halt vervollständigt hat.“⁹⁶⁸

Der Proband fragt nämlich zum einen, welche Rolle Helmut Kohl überhaupt für die Einheit gespielt habe. Zum anderen stellt der Geschichtslehrer die von ihm selbst angenommene kollektive Wahrnehmung Kohls als „Einheitskanzler“ infrage.⁹⁶⁹

Ein Charakteristikum des Probanden wird an der engen Bindung an und der Bezugnahme auf die Familiengeschichte seiner Frau deutlich. Diese familiäre Involviertheit bietet ihm einen Zugang zu einer besonderen Sichtweise auf die DDR und die Menschen, die dort gelebt haben. Deutlich wird an seinen Erläuterungen auch, dass er Erzählungen von Zeitzeug*innen und so insbesondere dem

⁹⁶⁵ Ebd.

⁹⁶⁶ Ebd., Abschn. 104.

⁹⁶⁷ Ebd., Abschn. 90.

⁹⁶⁸ Ebd.

⁹⁶⁹ An dieser Stelle zeigt, dass Simon G. den Erklärungsfaktor *Die Rolle der Bundesrepublik Deutschland (VII)* konzentriert auf die Person Helmut Kohl im Blick hat, aber diese Erklärung für seine Narration ablehnt.

kommunikativen Gedächtnis Relevanz zuweist. Die besondere Perspektive der Geschichtslehrperson kommt an zwei Stellen zum Ausdruck: Zum einen, wenn Simon G. glaubt, die DDR-Bevölkerung dahingehend verteidigen zu müssen, dass auch dieser eine Zeit der Gewöhnung an die Demokratie zugestanden werden müsse. Und zum anderen im Zusammenhang mit dem von ihm konstatierten Problem, dass ehemalige DDR-Bürger*innen immer noch als Deutsche zweiter Klasse wahrgenommen würden.

„[...] dass man immer noch und das merke ich halt hauptsächlich jetzt in Gesprächen auch mit meiner Frau oder meinen Schwiegereltern, dass viele Ostdeutsche immer noch das meiner Meinung nach berechnete Gefühl haben so als Deutsche zweiter Klasse wahrgenommen zu werden [...]“⁹⁷⁰

Zwar führen die familiären Bindungen dazu, dass Simon G. beispielsweise eine Geringschätzung der *westdeutschen Bevölkerung* gegenüber früheren DDR-Bürger*innen erkennen und problematisieren kann – ihm ist folglich eine *Identifizierung* dieser von ihm angenommenen Haltung möglich. Aber gleichzeitig lässt sich beobachten, dass er sich selbst – im Sinne einer *Identifikation* – nicht mit der Geschichte seiner angeheirateten Familie und der DDR-Bevölkerung identifiziert. Dies zeigt sich daran, dass sich der Proband von dem von ihm konstatierten Ost-West-Gap in seinen Erläuterungen nicht vollständig lösen kann. Auf diese Weise schafft er eine Distanz zwischen der *Geschichte* seiner angeheirateten Familie und seiner eigenen – *westlichen* – Vergangenheit. Doch auch wenn er in seiner Erzählung diese den Ost-West-Gap fortführt, erkennt er diesen als gegenwärtiges Problem, dem er mit seiner positiven Sicht auf die DDR-Bevölkerung entgegenzuwirken versucht.

| | Narrative Strukturierung | Formale Schlussfolgerung |
|----------|--------------------------|--------------------------|
| Simon G. | Romanze | Formativismus |
| | Tragödie | Mechanismus |
| | Komödie | Organizismus |
| | Satire | Kontextualismus |

Tab. 22: Übersicht narrative Strukturierung und formale Schlussfolgerung Simon G.

Der rekonstruierten Erzählung Simon G.s liegt die narrative Struktur einer **Satire** zugrunde. Diese stelle das Gegenteil eines „romantischen Erlösungsdramas, nämlich ein Drama der Trennung“⁹⁷¹ dar. In einer Satire werden Erwartungen und Hoffnungen an den Ausgang des Dramas nicht erfüllt.⁹⁷² Diese Charakteristika lassen sich auch in der rekonstruierten Narration des Geschichtslehrers entdecken. Die Erwartung, dass die Rolle der DDR-Bevölkerung für die Öffnung der Mauer und die spätere „**Einheit**“⁹⁷³ angemessen gewürdigt wird, wird enttäuscht. Denn die früheren DDR-Bürger*innen würden nicht nur

⁹⁷⁰ Ebd., Abschn. 102.

⁹⁷¹ White 2008, S. 22.

⁹⁷² Vgl. ebd.

⁹⁷³ Simon G., Abschn. 104.

nicht gewürdigt („dass man sich einen x-beliebigen Tag als Nationalfeiertag ausgesucht hat, anstatt den 9. November zu nehmen.“⁹⁷⁴), sondern sogar „als Deutsche zweiter Klasse“⁹⁷⁵ behandelt. Insgesamt findet es Simon G. „so ein bisschen tragisch oder vielleicht auch ein bisschen ironisch“⁹⁷⁶, dass es immer noch eine Kluft zwischen *Ost-* und *Westdeutschland* gebe.⁹⁷⁷

Hinsichtlich der *Erklärung durch formale Schlussfolgerung* sind bei dem Probanden **kontextualistische** Ansätze erkennbar. Eine zentrale Voraussetzung des Kontextualismus sei, dass man Ereignisse erkläre, indem man „sie in den »Kontext« ihres Erscheinens (zurück-)versetzt.“⁹⁷⁸ Dabei versuchten Kontextualisten „die »Fäden« zu ermitteln, die das Ereignis“, das erklärt werden soll „mit verschiedenen Bezirken des Kontextes [zu] verbinden.“⁹⁷⁹ Hinzu kommt, dass diese *Fäden* sowohl „rückwärts in der Zeit“ als auch „vorwärts“⁹⁸⁰ verfolgt würden, um so Ursprünge und Auswirkungen zu ermitteln.⁹⁸¹ Diese Aspekte lassen sich auch bei Simon G. beobachten: Die Rückbezüge zu den unterschiedlichsten Erklärungsfaktoren (*Protestbewegung (II)*, *Fehler im System (IV)*, *Innenpolitische Reformen und außenpolitische Öffnung der Sowjetunion (VI)* und *Politik der US-Regierung unter Reagan im Ost-West-Konflikt (VIII)*) zeigt, dass er versucht, unterschiedlichste *Fäden* ausfindig zu machen und den historischen Ereigniskomplex 1989 durch eine möglichst breit aufgestellte Kontextualisierung zu erklären. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass der Geschichtslehrer nicht nur *rückwärts* in die Vergangenheit blickt, sondern darüber hinaus auch Auswirkungen und Folgen in den Blick nimmt.

Demzufolge lässt sich das Geschichtsbild Simon G. als kontextualistische Ost-West-Satire bezeichnen.

3.3 1989 – Eine Zusammenschau der Proband*innengruppe

Im Anschluss an die Präsentation dieser sechs individuellen Geschichtsbilder folgt nun eine Zusammenschau der Befunde der gesamten Proband*innengruppe. Zunächst werden die mitgebrachten Bildquellen der Geschichtslehrpersonen in den Blick genommen und systematisiert (Kap. 3.3.1). Daran schließen sich die Befunde zu den identifizierten Erklärungsfaktoren (Kap. 3.3.2) sowie die ermittelten Formen der narrativen Strukturierung und formalen Schlussfolgerung nach White an (Kap. 3.3.3). Abschließend werden aus der Kombination der bis dahin präsentierten Befunde übergeordnete Ausprägungsformen von Geschichtsbildern präsentiert (Kap. 3.3.4).

⁹⁷⁴ Ebd.

⁹⁷⁵ Ebd., Abschn. 102.

⁹⁷⁶ Ebd.

⁹⁷⁷ Vgl. ebd.

⁹⁷⁸ White 2008, S. 33.

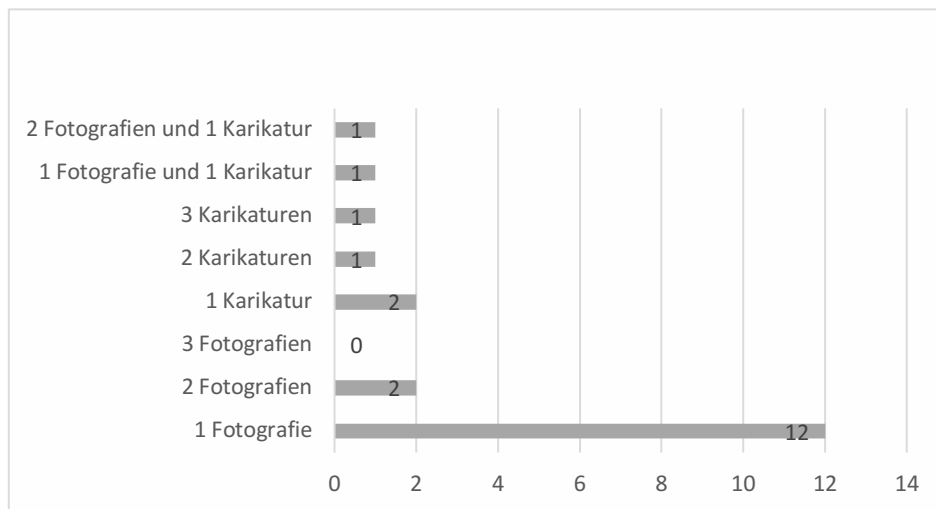
⁹⁷⁹ Ebd., S. 34.

⁹⁸⁰ Ebd.

⁹⁸¹ Vgl. ebd.

3.3.1 Auswahl der und Umgang mit den mitgebrachten Bildquellen

Den Ausgangspunkt für die Gespräche über den historischen Geschehenszusammenhang stellten die von den Geschichtslehrer*innen mitgebrachten Bildquellen dar. Für die Interviews hatten diese sowohl Fotografien also auch Karikaturen ausgesucht.⁹⁸² Insgesamt wurden von den Geschichtslehrer*innen neun Karikaturen und 19 Fotografien ausgewählt. Es liegen dementsprechend fast doppelt so viele Fotografien wie Karikaturen vor. Von den 20 Proband*innen brachten sechs Karikaturen mit.⁹⁸³ Die vorliegenden Fotografien und Karikaturen verteilen sich dann in unterschiedlicher Kombination auf die Lehrpersonen:



Tab. 23: Verteilung der Bildquellen auf die Geschichtslehrpersonen

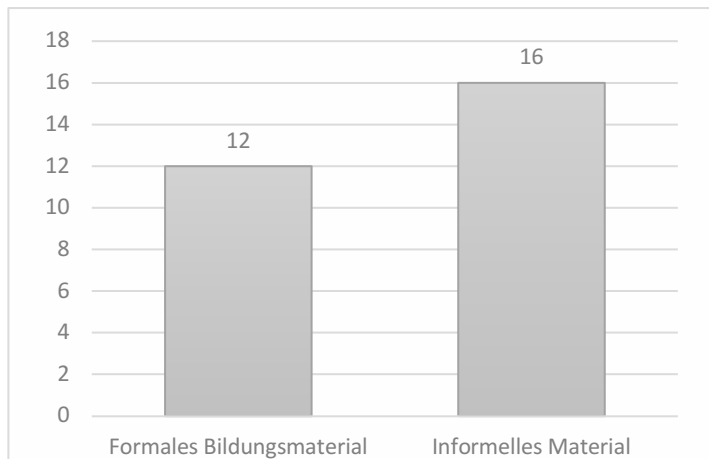
14 Teilnehmer*innen beschränken sich auf ein respektive zwei Fotos, während sich sechs Lehrpersonen für eine Karikatur, mehrere Karikaturen oder eine Mischung aus Karikatur und Fotografie entschieden haben.

Die nachfolgende Übersicht (Tab. 24) zeigt, dass die Quellen sowohl aus formalem Bildungsmaterial (zum Beispiel aus Geschichtsschulbüchern, Kursheften), als auch informellem Material stammen. Der letztgenannten Kategorie werden Bildquellen zugeordnet, die von den Proband*innen beispielsweise über das Online-Portal zur deutschen Geschichte LeMo⁹⁸⁴ recherchiert wurden. Hier ist ersichtlich, dass 12 der mitgebrachten Bildquellen direkt aus Geschichtsschulbüchern oder anderem Lernmaterial stammen. Ein Großteil der Lehrpersonen orientiert sich demzufolge an Material aus der Schulpraxis.

⁹⁸² Die Befragten wurden zwar gebeten, *eine* Bildquelle auszuwählen, allerdings haben mehrere Lehrpersonen mehr als eine Quelle zum Gespräch mitgebracht. Deshalb liegt die Gesamtzahl der vorliegenden Quellen bei 28.

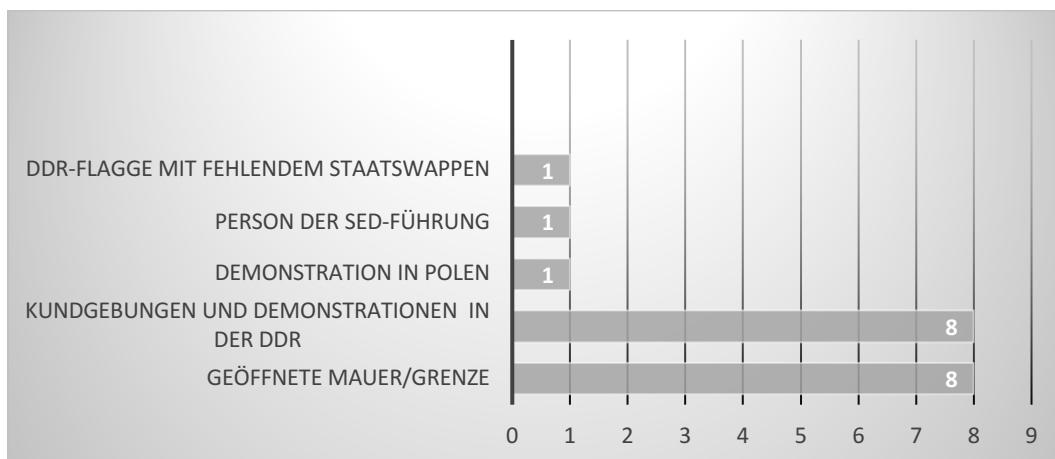
⁹⁸³ Allerdings hat allein Simon G. drei Karikaturen für das Interview ausgesucht, verbunden mit dem Hinweis, er habe sich „nicht auf ein Bildmaterial einigen“ (Abschn. 90) können.

⁹⁸⁴ Mehr zu diesem Projekt: <https://www.dhm.de/lemo/projekt>, aufgerufen am 22.07.2021.



Tab. 24: Verteilung der Quellen auf formales und informelles Bildungsmaterial

Die Quellen werden nun hinsichtlich der historischen Referenzgegenstände systematisiert. Während die Karikaturen thematisch eine breite Streuung aufweisen, zeigen acht der insgesamt 19 Fotografien Bilder von Menschen an der geöffneten Berliner Mauer oder an geöffneten Grenzstellen im November 1989. Weitere acht Fotografien zeigen Menschen(mengen) bei (Montags-)Demonstrationen oder Kundgebungen in der DDR. Ein Bild zeigt den SED-Funktionär Günter Schabowski, ein weiteres einen Mann, der eine DDR-Flagge mit ausgeschnittenem Staatswappen schwenkt. Auf einer dritten mitgebrachten Fotografie ist eine Demonstration der Solidarność-Gewerkschaft in Polen zu sehen. Die Auswahl der Bildquellen zeigt eine Fokussierung auf zwei Aspekte, die von einem Großteil der Proband*innen offenbar besonders mit 1989 in Verbindung gebracht werden: Die Öffnung der Mauer beziehungsweise der Grenzen sowie die Demonstrationen vor und nach dieser Öffnung. Eine Übersicht bietet das folgende Diagramm:



Tab. 25: Historische Referenzgegenstände der Fotografien

Im Vergleich zu den Fotografien thematisieren die Karikaturen andere historische Phänomene. Dies ist deshalb nicht überraschend, weil für Karikaturen „eine verzerrende Darstellung von Menschen, von

politischen oder gesellschaftlichen Zuständen in satirischer Absicht⁹⁸⁵ kennzeichnend ist. Dahingegen stellen die Demonstrationen und die Maueröffnung, die die dominierenden Motive der Fotografien sind, eher positiv konnotierte Ereignisse dar. Thematisiert werden über diese Karikaturen innenpolitische Reaktionen der SED-Führung auf die Entwicklungen und die Fluchtbewegung der Bevölkerung des Jahres 1989 sowie der Umgang verschiedener osteuropäischer Staaten (darunter der DDR) mit den Freiheiten, die die Reformbemühungen der Sowjetunion boten. Ferner thematisiert eine Karikatur britische Ängste im Jahr 1990 auf einen möglichen Beitritt der DDR zur BRD. Zwei Karikaturen behandeln die Beziehung zwischen BRD und ehemaliger DDR nach deren Beitritt.

Insgesamt ist zu beobachten, dass die Wahl der Proband*innen in der Mehrheit auf Quellen fiel, die als kanonisiert gelten können. Als kanonisierte Bilder werden diejenigen eingeschätzt, mit denen kollektive Deutungen verbunden werden und die damit im kollektiven Gedächtnis der Gesellschaft verankert sind.⁹⁸⁶ Dabei beruhe dieser Übergang „häufig auf Formen der Institutionalisierung und immer auf der Funktionalisierung eines Mediums als Gedächtnismedium durch soziale Gruppen und Gesellschaften.“⁹⁸⁷ Ein Beispiel für eine solche Institutionalisierung und Funktionalisierung stellt die Aufnahme von Bildern in Geschichtsschulbücher dar.⁹⁸⁸ Gerade diese würden einerseits häufig kanonisierte Aufnahmen abbilden und andererseits auf diese Weise „in hohem Maße zur Kanonisierung des visuellen Angebots bei der Darstellung von Vergangenheit“⁹⁸⁹ beitragen. Nach diesem Verständnis können aber nicht nur Bildquellen als kanonisch eingestuft werden, die aus Geschichtsschulbüchern stammen. Vielmehr hat es zur Folge, dass die Aufnahme von Bildquellen in Kurshefte, in zusätzliches Lehr-Lernmaterial von (Schulbuch-)Verlagen oder Lehr-Lernplattformen bedeutet, dass diese ebenfalls als kanonisch einzustufen sind. Betrachtet man die mitgebrachten Bildquellen der Proband*innen lassen sich demzufolge 22 der 28 vorliegenden Karikaturen und Fotografien als kanonisch kategorisieren. Denn sie stammen entweder direkt aus Schulbüchern, sonstigem (digitalen) Lehr-Lernmaterial oder lassen sich in solchem finden.

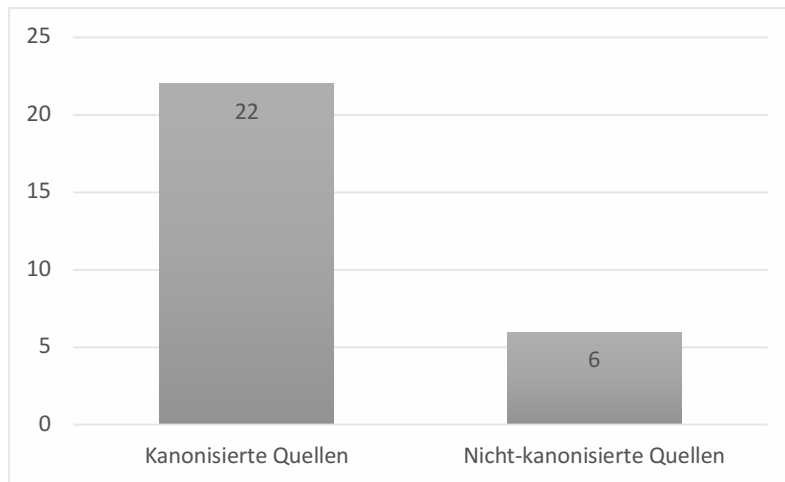
⁹⁸⁵ Sybille Buske: Karikatur. In: Ulrich Mayer u.a (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 3. Aufl. Schwalbach/Ts. 2014, S. 112.

⁹⁸⁶ Vgl. Astrid Ertl: Kollektives Gedächtnis und Erinnerung. Eine Einführung. 3., aktualisierte und erweiterte Aufl. Stuttgart 2017, S. 99.

⁹⁸⁷ Ebd., S. 145.

⁹⁸⁸ Vgl. Hamann 2007, S. 50.

⁹⁸⁹ Ebd.



Tab. 26: Verteilung der Quellen auf kanonisierte und nicht-kanonisierte

Für letzteres sei ein Beispiel angeführt: Marvin T. hat die Karikatur „The March of the Fourth Reich“⁹⁹⁰ im Internet recherchiert, ohne die Internetseite anzugeben. Die Zeichnung ist aber in Lehr-Lernmaterial des Wochenschau Verlags⁹⁹¹ oder auch in Geschichtsschulbüchern, wie beispielsweise dem zum Zeitpunkt des Interviews aktuellen Schulbuch „Zeiten und Menschen 3“⁹⁹² (2009) des Schöningh Verlages, zu finden. Aus diesem Grund wird die Karikatur hier als kanonisiert geltend eingestuft.

Insgesamt haben 17 Lehrpersonen Quellen mitgebracht, die kanonisiert gelten können. Bei neun von ihnen stammt das Material direkt aus Geschichtsschulbüchern, Kursheften oder Lernplattformen.⁹⁹³ Neun Geschichtslehrer*innen haben ihre mitgebrachten Quellen frei im Internet recherchiert. Die entsprechenden Fotografien (gegebenenfalls mit identischen Motiven) und Karikaturen finden sich jedoch auch in Geschichtsschulbüchern, weiterem Schulmaterial oder auf Lehr-Lernplattformen.⁹⁹⁴ Lediglich die Bildquellen von Marcel T. (Fotografie Solidarność-Bewegung), Annika R. (Titelseite der Zeitung *Neues Deutschland*), Markus L. (Fotografie von Günter Schabowski⁹⁹⁵), Kerstin L. (Fotografie einer Montagsdemonstration) und Simon G. (Karikatur „Demokratisierung, Selbstbestimmung, Menschenrechte, Freiheit“) können nicht als kanonisiert eingestuft werden.⁹⁹⁶

⁹⁹⁰ Nähere Informationen dazu s. Kap. 2.2.3.

⁹⁹¹ Schnakenberg 2016, S. 68f.

⁹⁹² Hans-Jürgen Lenzian (Hrsg.): *Zeiten und Menschen 3*. Paderborn 2009, S. 269.

⁹⁹³ Dies trifft auf die Lehrer*innen Franziska W., Miriam A., Christine V., Kathrin T., Ulrike N., Manuel V., Grit R., Judith U. und Pauline L. zu.

⁹⁹⁴ Die Bildquellen von Kerstin L. (zwei ihrer drei Quellen), Sinem C., Simon G. (eine der drei Karikaturen), Jasmin L. (zwei Fotografien), Marvin T., Sven J., Maximilian E. und Jannis C. lassen sich hier zuordnen.

⁹⁹⁵ Hier kann eher die Pressekonferenz als kanonisch gelten.

⁹⁹⁶ Einen Sonderfall stellt die Karikatur „Der Lotse soll von Bord“ (ebenfalls Simon G.) dar. Diese Karikatur steht in einer Reihe von Adaptionen der Karikatur „Der Lotse geht von Bord“/ „Dropping the Pilot“ von John Tenniel dar. Hier kann die eher die Art der Karikatur als kanonisiert gelten.

Im Umgang mit den Bildquellen ist bereits bei den eingehend vorgestellten individuellen Geschichtsbildern (s. Kap. 3.2) zu beobachten, dass die jeweils ausgewählten Karikaturen und Fotografien für die jeweiligen Narrationen die Funktion einnehmen, diese zu unterstützen und zu akzentuieren. Dies ist in der Regel auch bei den anderen Proband*innen zu beobachten. Auffallend dabei ist, dass dies zum Teil auch so weit führt, die jeweiligen Quellen nicht triftig einzuordnen. Ein Beispiel von den bereits vorgestellten Lehrpersonen stellt Annika R. dar, die eine Fotografie, die eine Kundgebung der SED zum Gegenstand hat, als Proteste im Zuge der Maueröffnung uminterpretiert (s. Kap. 3.2.4). Ein weiteres Beispiel für dieses Vorgehen ist Manuel V. Bei ihm steht vor allem der „Friedenscharakter der Revolution“⁹⁹⁷ im Mittelpunkt. Diese Vorstellung einer vornehmlich friedlich ablaufenden Revolution sieht er in den von ihm ausgewählten Bildquellen (Abb. 24 und 25) bestätigt.⁹⁹⁸ Kontextualisiert man beide Fotografien, wird jedoch deutlich, dass gerade diese zwei unterschiedliche Szenen den „letzten Konfliktherd“⁹⁹⁹ nach der Maueröffnung zum Gegenstand haben, nachdem die Situation am Morgen des 11. Novembers 1989 am Brandenburger Tor beinahe eskaliert wäre.¹⁰⁰⁰

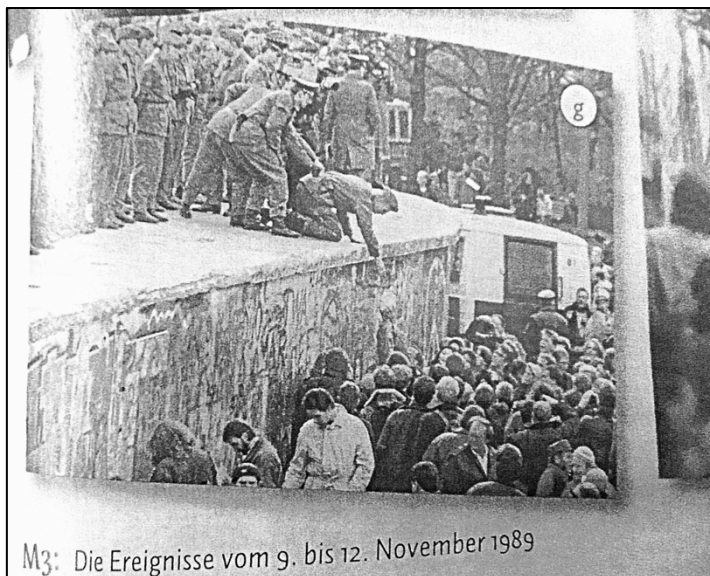


Abb. 25: „Die Ereignisse vom 9. bis 12. November 1989“¹⁰⁰¹

⁹⁹⁷ Manuel V., Abschn. 114.

⁹⁹⁸ Vgl. ebd., Abschn. 94. Während das Geschichtsschulbuch hinsichtlich einer konkreten Datierung für die einzelnen Bilder ungenau bleibt, lassen einige Hinweise vermuten, dass beide Fotografien vom 11. November 1989 stammen. Eine Fotografie derselben Mauerstelle wie in Abb. 24 mit dem gleichen herausragenden Mauerstück wird von Hertle auf den 11. November 1989 datiert und zeigt ein von ihm relativ genau beschriebenes Ereignis (vgl. dazu Hertle 2009, S. 253). Gleiches gilt für Abb. 25: Die Fotografie findet in einem Blog des Tagesspiegels Berücksichtigung und auch dieses Bild wird dem 11. November 1989 zugeschrieben (vgl. dazu <https://www.tagesspiegel.de/themen/mauerfall/blog-der-weg-zur-deutschen-einheit-11-november-1989-grenzer-besetzen-die-mauer-am-brandenburger-tor-/10994576-12.html>, aufgerufen am 22.02.2021). Folglich sind die beiden Bilder zwei Tage nach der Maueröffnung entstanden.

⁹⁹⁹ Hans-Hermann Hertle: Die Berliner Mauer. 2. durchgesehene und aktualisierte Aufl. Bonn 2015, S. 207.

¹⁰⁰⁰ Vgl. Hertle 2009, S. 251.

¹⁰⁰¹ Denkmal Geschichte 3, Schroedel Verlag 2012, S. 259.

Nachdem der Umgang zwischen Grenzsoldaten und Bevölkerung zunächst friedlich verlief, sei die Stimmung am Abend des 10. Novembers gekippt und die Lage zwischen den Grenztruppen und den Personen vor der Mauer wurde „während der Nacht in einem spannungsgeladenen Schwebestadium gehalten.“¹⁰⁰² Die Lage konnte jedoch, unter anderem weil die Grenzsoldaten ruhig blieben, die Westberliner Polizei Einfluss nahm und es zur Kooperation beider Gruppen kam, entschärft werden.¹⁰⁰³ Während die Abriegelung noch andauerte, gelang es zwar einer Gruppe, ein Mauersegment herauszureißen (Abb. 24), dieses wurde jedoch von der Ost-Seite wieder in die Mauer eingeschweißt.¹⁰⁰⁴ Die zweite Fotografie lässt darauf schließen, dass zum Zeitpunkt der Aufnahme auch hier die Mauer bereits wieder durch die Grenztruppen eingenommen wurde und sich die Situation – nicht nur bei den beiden Personen im Zentrum des Bildes – entspannt hatte, auch wenn die Westberliner Polizei an dieser Stelle (noch) keinen Schutz der Grenze übernommen hatte. An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Funktion der Quelle – zur Bestätigung der eigenen Narration und Vorstellung zum historischen Geschehenszusammenhang – die Notwendigkeit einer genauen historischen Kontextualisierung für die Geschichtslehrpersonen unnötig macht. Ihr Anliegen ist die Bestätigung einer bereits vorherrschenden Vorstellung zu



1989.

Abb. 26: „Die Ereignisse vom 9. bis 12. November 1989“¹⁰⁰⁵

3.3.2 Identifizierte Erklärungsfaktoren

Hinsichtlich der identifizierten Erklärungsfaktoren zeigt sich, dass in der Proband*innengruppe der Faktor *Protestbewegung (II)* als Erklärung für die Geschehnisse 1989 dominiert. Dieser wird insgesamt von 16 Lehrpersonen als Ursache angeführt. Dabei dient die *Protestbewegung (II)* neun Geschichtslehrer*innen als alleinige Erklärung für die Maueröffnung (und gegebenenfalls für den Beitritt der DDR zur BRD). Sieben Proband*innen führen diesen Erklärungsfaktor in Kombination mit weiteren Erklärungsfaktoren

¹⁰⁰² Ebd.

¹⁰⁰³ Vgl. ebd., S. 252ff.

¹⁰⁰⁴ Vgl. ebd., S. 252.

¹⁰⁰⁵ Denkmal Geschichte 3, Schroedel Verlag 2012, S. 259.

an. Auffällig ist, dass sowohl *Ausreise- und Fluchtbewegung (I)* als auch *Oppositionsbewegung (III)* in den Narrationen der der Lehrpersonen keine Rolle spielen – eine Ausnahme stellt hier lediglich Kerstin L. dar.

Des Weiteren wird deutlich, dass in den Narrationen von sieben Geschichtslehrpersonen die Erklärungsfaktoren *Fehler im System (IV)* und *(Nicht-)Krisenmanagement der SED (V)* ermittelt werden können. Westliche Politik, repräsentiert durch die Erklärungsfaktoren *VII* und *VIII*, ist lediglich für die Erzählungen von Manuel V. und Simon G. von Relevanz. Schließlich finden die Erklärungsfaktoren, die globale Entwicklungen thematisieren (Erklärungsfaktoren *IX–XI*), mit einer Ausnahme keine Berücksichtigung: Lediglich bei Marcel T. lässt sich der Erklärungsfaktor „*Schneeball-*“ *beziehungsweise Demonstrationseffekte (XI)* identifizieren.

Die bereits präsentierten Proband*innen (Kap. 3.2) verhalten sich wie folgt zur Gesamtgruppe: Kerstin L.s rekonstruierte Narration ist die einzige, in der sich die Erklärungsfaktoren *I*, *II* und *III* ermitteln lassen. Dahingegen stellt die Narration Marcel T.s ein Beispiel für eine Erzählung dar, in der der Erklärungsfaktor *XI* zu finden ist. Dies hebt ihn von den anderen Geschichtslehrpersonen ab. Simon G. wiederum ist eine von zwei Lehrpersonen,¹⁰⁰⁶ bei der sich vier Erklärungsfaktoren eruieren lassen. Bei ihm ist zudem besonders, dass er Erklärungen anführt, die sich vier unterschiedlichen Bereichen zuordnen lassen (s. Kap. 3.1). Annika R. und Marvin T. gehören zu der relativ großen Gruppe von Geschichtslehrer*innen, die als einzige Erklärung für den historischen Geschehenszusammenhang *1989* auf die *Protestbewegung (II)* verweisen. Grit R. wiederum zählt zu den drei Lehrer*innen, bei denen sich kein Erklärungsfaktor ermitteln lässt.

¹⁰⁰⁶ Die andere Lehrperson ist Kerstin L.

| | Ausreise- und Fluchtbewegung (I) | Protestbewegung (II) | Oppositionsbewegung (III) | Fehler im System (IV) | (Nicht-)Krisenmanagement der SED (V) | Innenpolitische Reformen und außenpolitische Öffnung der Sowjetunion (VI) | Rolle der Bundesrepublik Deutschland (VII) | Politik der US-Regierung unter Reagan im Ost-West-Konflikt (VIII) | Globales ökonomisches Wachstum (IX) | Religiöser Wandel (X) | „Schneeball-“ beziehungsweise Demonstrationseffekte (XI) |
|---------------|----------------------------------|----------------------|---------------------------|-----------------------|--------------------------------------|---|--|---|-------------------------------------|-----------------------|--|
| Franziska W. | | | | | | | | | | | |
| Kerstin L. | | | | | | | | | | | |
| Miriam A. | | | | | | | | | | | |
| Sinem C. | | | | | | | | | | | |
| Christine V. | | | | | | | | | | | |
| Marcel T. | | | | | | | | | | | |
| Kathrin T. | | | | | | | | | | | |
| Ulrike N. | | | | | | | | | | | |
| Manuel V. | | | | | | | | | | | |
| Simon G. | | | | | | | | | | | |
| Annika R. | | | | | | | | | | | |
| Jasmin L. | | | | | | | | | | | |
| Markus L. | | | | | | | | | | | |
| Marvin T. | | | | | | | | | | | |
| Grit R. | | | | | | | | | | | |
| Sven J. | | | | | | | | | | | |
| Judith U. | | | | | | | | | | | |
| Maximilian E. | | | | | | | | | | | |
| Jannis C. | | | | | | | | | | | |
| Pauline L. | | | | | | | | | | | |

Tab. 27: Übersicht der identifizierten Erklärungsfaktoren

Betrachtet man die ermittelten Erklärungsfaktoren in den Narrationen insgesamt, wird deutlich, dass die *Protestbewegung (II)* als besonders bedeutsam für die Maueröffnung und teilweise sogar für den Beitritt der DDR zur BRD wahrgenommen wird (16 von 30 identifizierten Erklärungsfaktoren). Dies ist ein Indikator dafür, dass ein Großteil der Geschichtslehrer*innen eine nationale Erklärung und Deutung der historischen Geschehnisse vornimmt. Zugleich werden hier weniger Strukturen, Prozesse oder gar „die Politik der großen Männer“¹⁰⁰⁷ für den Ereigniskomplex verantwortlich gemacht, sondern die für die Freiheit eintretenden Menschen. Sehr deutlich macht dies beispielsweise Pauline L.: „weil es mich

¹⁰⁰⁷ Kerstin L., Abschn. 88.

damals berührt hat, dass es so viele Menschen gab, die für ihre Meinung, für ihr Recht auf die Straße gegangen sind und sich gegen ein System aufgelehnt haben“¹⁰⁰⁸.

Gleichzeitig wird der aktiv handelnden DDR-Bevölkerung quasi komplementär von sechs Lehrpersonen ein nicht reformierbares System (*Fehler im System (IV)*) beziehungsweise ein nicht handlungsfähiges DDR-Regime (*(Nicht-)Krisenmanagement der SED (VI)*) gegenübergestellt.¹⁰⁰⁹ Bei Judith U. wird die SED-Führung als inkompetent dargestellt, was sie beispielhaft an der berühmten Pressekonferenz mit Schabowski deutlich macht („Dass das eigentlich irgendwie so ein Missgeschick war in diesem Interview“¹⁰¹⁰). Dies ist ihre einzige Erklärung für die Maueröffnung. Mit diesen Erklärungsfaktoren geht eine Abwertung der DDR und ihres Systems einher, auch, weil ihr implizit die gegenwärtige Staats-, Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung der Bundesrepublik als Kontrast gegenübergestellt wird.

Alle weiteren Erklärungsfaktoren finden sich nur vereinzelt in den rekonstruierten Narrationen der Proband*innen.

Zu beobachten ist weiterhin, dass das historische Phänomen, auf das die Lehrpersonen mit ihren Erklärungen Bezug nehmen, nicht nur die Maueröffnung darstellt. Dies ist lediglich bei sieben Proband*innen der Fall.¹⁰¹¹ 12 Lehrpersonen thematisieren beziehungsweise erklären dagegen sowohl die Öffnung der Mauer als auch den Beitritt der DDR zur BRD.¹⁰¹² Dies geschieht allerdings auf unterschiedliche Art und Weise: Bei Grit R., Judith U. und Pauline L. beispielsweise erscheint der Beitritt der DDR zur BRD nach der Maueröffnung als logischer Schluss und Zwangsläufigkeit, die bei Pauline L. bis in die Gegenwart reicht: „Ja, weil (lachend) das das Jahr [1989, Anm. der Verfasserin] ist, was unsere heutige Gesellschaftsform zustande gebracht hat. Was ja mein Land Deutschland, mein geeintes Land einfach ausmacht.“¹⁰¹³ Sven J. und Maximilian E. weisen dagegen auf ein Umdenken in der DDR-Bevölkerung hin. So sei es zu Beginn der Proteste darum gegangen, „die DDR demokratischer zu machen“¹⁰¹⁴. Später habe dann ein Umdenken („Wende im Denken“¹⁰¹⁵) stattgefunden. Eine ähnliche

¹⁰⁰⁸ Pauline L., Abschn. 73.

¹⁰⁰⁹ Neben Kerstin L. (s. Kap. 3.2.1), Marcel T. (s. Kap. 3.2.2) und Simon G. (s. Kap. 3.2.6) lassen sich auch bei Sinem C., Manuel V. und Markus L. entsprechende Erklärungsfaktoren entdecken. So verweist zum Beispiel Sinem C. darauf, „dass ein staatliches System, was eben nicht hundert Prozent funktioniert“ (Sinem C., Abschn. 107) veränderbar sei. Manuel V. weist auf friedlichen *Zusammenbruch* des Systems (vgl. Manuel V., Abschn. 102) hin und Markus L. auf das „Scheitern der DDR“ (Markus L., Abschn. 74).

¹⁰¹⁰ Judith U., Abschn. 78. An anderer Stelle verweist sie darauf, dass „davor einfach so unglaublich viel schiefgelaufen“ (Abschn. 80) sei.

¹⁰¹¹ Nur Franziska W., Kerstin L., Sinem C., Marcel T., Manuel V., Jasmin L. sowie Markus L. erklären in ihren Ausführungen allein die Maueröffnung beziehungsweise nehmen dort ihren Ausgangspunkt.

¹⁰¹² Das trifft auf Miriam A., Christine V., Ulrike N., Simon G., Annika R., Marvin T., Grit R., Sven J., Judith U., Maximilian E., Jannis C. und Pauline L. zu.

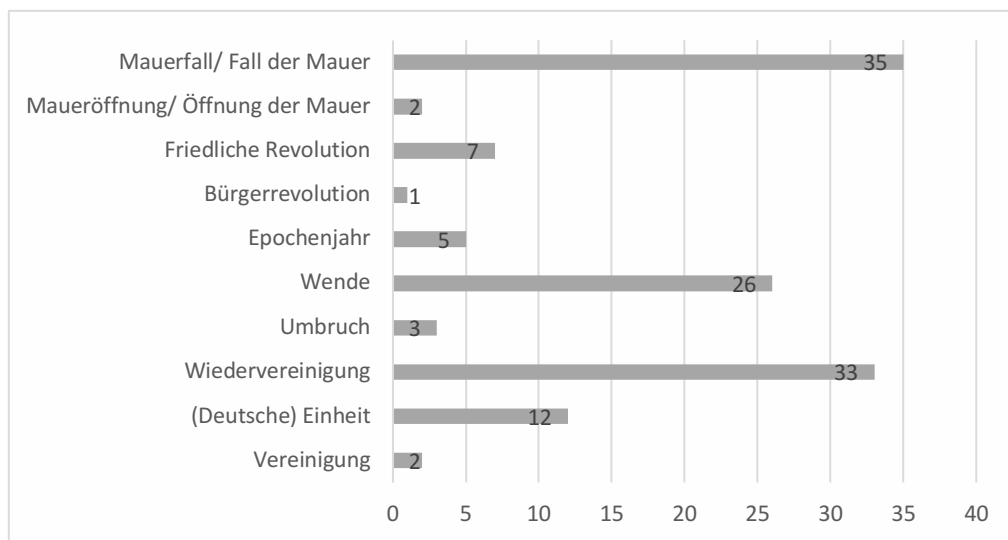
¹⁰¹³ Pauline L., Abschn. 95.

¹⁰¹⁴ Sven J., Abschn. 91.

¹⁰¹⁵ Ebd.

Argumentation bietet Maximilian E. an. Bei der Beschreibung seiner mitgebrachten Quelle weist er darauf hin, dass diese folgenden Übergang zeige: „von dieser Forderung oder diesem claim erstmal ‚Wir sind das Volk‘, dass man sich gegen die Obrigkeit wendet bis hin zu dem Anspruch ‚Wir sind ein Volk‘, was dann in Richtung Wiedervereinigung weist.“¹⁰¹⁶ Zwischen diesen beiden Polen bewegen sich die anderen Proband*innen wie zum Beispiel Marvin T. (s. Kap. 3.2.3), der Maueröffnung und Beitritt geradezu separat betrachtet. Lediglich Kathrin T. thematisiert in ihren Ausführungen fast ausschließlich Erklärungen und Folgen des Beitritts.

Diese Verknüpfung des historischen Geschehenszusammenhangs 1989 mit dem Beitritt der fünf Länder der DDR zur BRD zeigt sich auch in der verwendeten Terminologie der Geschichtslehrpersonen.¹⁰¹⁷ Die allgemeine Auszählung ergibt zunächst folgendes Bild:



Tab. 28: Verteilung der verwendeten Bezeichnungen für den Geschehenszusammenhang 1989

Es dominieren in den Interviews der Lehrpersonen Bezeichnungen, die sich auf das Jahr 1989 und/ oder die Maueröffnung beziehen.¹⁰¹⁸ Gleichwohl wird allein der Begriff *Wiedervereinigung* 33 Mal und von 13 Lehrer*innen verwendet. Auch die Begriffe *(Deutsche) Einheit* und *Vereinigung* werden für den Beitritt der DDR zur BRD genutzt. Die Häufigkeit dieser Bezeichnungen deuten an dieser Stelle quantitativ an, dass viele Lehrpersonen Maueröffnung und *Wiedervereinigung* häufig zusammenhängend thematisieren und erklären.

¹⁰¹⁶ Maximilian E., Abschn. 100.

¹⁰¹⁷ Dafür wird eine quantitative Auswertung zu Rate gezogen. Die transkribierten Interviews wurden hinsichtlich der Begriffe *Friedliche Revolution*, *Mauerfall/ Fall der Mauer*, *Maueröffnung/ Öffnung der Mauer*, *Wende*, *Umbruch*, *Bürgerrevolution*, *Epochenjahr*, *Wiedervereinigung*, *Vereinigung* sowie *(deutsche) Einheit* untersucht und ausgezählt. Die entsprechende Begriffsauswahl resultiert sowohl deduktiv aus in der Forschung verwendeten Bezeichnungen als auch induktiv aus den von den Proband*innen gewählten Begriffen.

¹⁰¹⁸ Die Häufigkeit des Begriffs *Wende* ist ein Stück weit zu relativieren, da dieser allein von Sven J. zwölf Mal angeführt wird. Dieser verwendet *Wende* vornehmlich im Kontext eines Umdenkens der DDR-Bevölkerung nach der Öffnung der Mauer.

3.3.3 Narrative Strukturierung und formale Schlussfolgerung

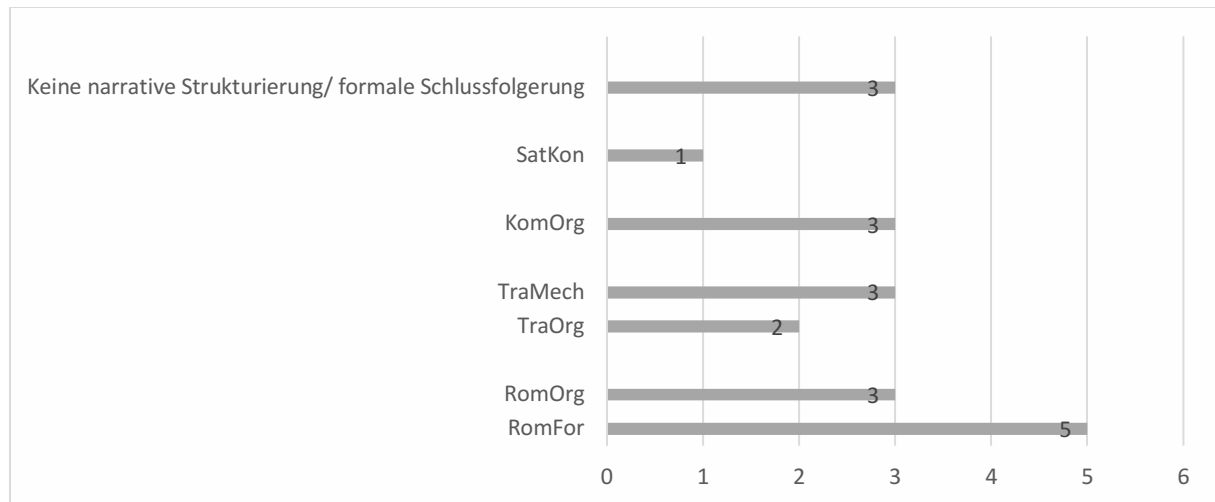
Die Analyse hinsichtlich der Art der narrativen Strukturierung hat ergeben, dass sich acht der Narrationen der Romanze zuordnen lassen. Den Erzählungen von fünf weiteren Geschichtslehrer*innen liegt dagegen die narrative Struktur einer Tragödie zugrunde. Des Weiteren lassen sich drei Komödien und eine Satire identifizieren. In Bezug auf die Art der formalen Schlussfolgerung überwiegt der organistische Modus: Für acht Narrationen lässt sich eine solche Zuordnung vornehmen. Es wird außerdem deutlich, dass die formativistische Art der Schlussfolgerung bei fünf Lehrpersonen zu beobachten ist, wohingegen mechanistische Erklärungen dreimal und kontextualistische einmal zu entdecken sind. Für Sven J., Maximilian E. und Jannis C. ist keine Zuordnung zu einer Art der narrativen Strukturierung und formalen Schlussfolgerung möglich.

| | Narrative Strukturierung | | | | Formale Schlussfolgerung | | | |
|---------------|--------------------------|---------------|----------------|--------------|--------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------|
| | Romanze (Rom) | Komödie (Kom) | Tragödie (Tra) | Satire (Sat) | Formativismus (For) | Organizismus (Org) | Mechanismus (Mech) | Kontextualismus (Kon) |
| Franziska W. | | | | | | | | |
| Kerstin L. | | | | | | | | |
| Miriam A. | | | | | | | | |
| Sinem C. | | | | | | | | |
| Christine V. | | | | | | | | |
| Marcel T. | | | | | | | | |
| Kathrin T. | | | | | | | | |
| Ulrike N. | | | | | | | | |
| Manuel V. | | | | | | | | |
| Simon G. | | | | | | | | |
| Annika R. | | | | | | | | |
| Jasmin L. | | | | | | | | |
| Markus L. | | | | | | | | |
| Marvin T. | | | | | | | | |
| Grit R. | | | | | | | | |
| Sven J. | | | | | | | | |
| Judith U. | | | | | | | | |
| Maximilian E. | | | | | | | | |
| Jannis C. | | | | | | | | |
| Pauline L. | | | | | | | | |

Tab. 29: Verteilung der identifizierten Formen der narrativen Strukturierung und formalen Schlussfolgerung

Die Arten der narrativen Strukturierung und formalen Schlussfolgerungen treten in Bezug auf den historischen Geschehenszusammenhang 1989 in folgenden Kombinationen auf: Bei fünf Lehrpersonen ist die Kombination aus Romanze und Formativismus und bei drei Proband*innen aus Romanze und Organizismus zu entdecken. Die fünf Tragödien lassen sich dreimal einer mechanistischen Art der

Schlussfolgerung zuordnen, während zwei organiszistisch angelegt sind. Ferner finden sich bei den Geschichtslehrpersonen zwei organiszistische und eine formativistische Komödie(n). Zu identifizieren ist weiterhin bei einem Lehrer eine kontextualistische Satire. Für drei Lehrer lässt sich keine Kategorisierung vornehmen.



Tab. 30: Verteilung der Kombinationen aus narrativer Strukturierung und formaler Schlussfolgerung

Im Folgenden wird dargelegt, wie sich diese Kombinationen verschiedenen Formen von Geschichtsbildern zu 1989 zu fünf Ausprägungsformen systematisieren lassen lassen.

3.3.4 Ausprägungsformen von Geschichtsbildern zu 1989

Aus der kombinierten Analyse aus Rekonstruktion der jeweiligen Narrationen, der Identifizierung der Erklärungsfaktoren in diesen sowie der Untersuchung, welche narrative Strukturierung und Art der formalen Schlussfolgerung die Narrationen aufweisen, lassen sich folgende übergeordnete Ausprägungsformen von Geschichtsbildern ermitteln.

(1) 1989 als Revolutions- und Freiheitsnarrativ

Insgesamt acht der 20 Erzählungen liegt die narrative Struktur einer Romanze zugrunde. Romanzen berichten dabei von gesellschaftlichem Fortschritt und davon, dass *das Böse* vom *Guten* besiegt wird.¹⁰¹⁹ Betrachtet man die Romanzen in Kombination mit den identifizierten Erklärungsfaktoren in den Erzählungen der Proband*innen wird Folgendes deutlich: In fast allen romantischen Erzählungen ist die *Protestbewegung (II)* der einzige (Franziska W., Christine V., Pauline L. und Marvin T.¹⁰²⁰) oder zumindest

¹⁰¹⁹ Vgl. White 2008, S. 22.

¹⁰²⁰ Marvin T. verweist auf die Rolle der DDR-Bevölkerung für die Maueröffnung, weshalb bei ihm dahingehend der Erklärungsfaktor *Protestbewegung (II)* zugewiesen werden konnte. Gleichwohl hängt für den Probanden 1989 offenbar eng mit dem Beitritt der DDR zur BRD zusammen (s. Kap. 3.2.3). Dafür konnte bei ihm eine

ein wichtiger (Kerstin L., Sinem C., Marcel T. und Manuel V.) Erklärungsfaktor für die Maueröffnung und gegebenenfalls sogar weiterführend für den Beitritt der DDR zur BRD.¹⁰²¹ Die DDR-Bevölkerung wird als *das Gute* inszeniert, das über *das Böse* siegt. Letztgenanntes ist explizit bei Sinem C. und Marcel T. durch den Erklärungsfaktor IV (*Fehler im System*) und bei Kerstin L. und Manuel V. durch den Erklärungsfaktor V (*(Nicht-)Krisenmanagement der SED*) vertreten. Bei den anderen Geschichtslehrer*innen bleibt der Antagonist (das System, die DDR/ das DDR-Regime) implizit. Es stehen in diesen Geschichtsbildern die handelnden Menschen der DDR im Fokus, denen es durch ihr aktives Handeln gelingt, Veränderungen herbeizuführen. Diese Vorstellung lässt sich als Revolutionsnarrativ verstehen. Dieses ist gleichzeitig positiv konnotiert, was durch die ermittelten Arten der formalen Schlussfolgerung unterstützt wird.

So folgen fünf Romanzen einem formativistischen Modus: Die entsprechenden Narrationen erklären 1989 mithilfe der „Einzigartigkeit“ und der „unverwechselbaren Merkmale“¹⁰²² dieses historischen Ereigniskomplexes. Von den Proband*innen werden in den Romanzen unterschiedliche Facetten als einzigartig beschrieben. Franziska W. findet die „Menschenmasse“ bei der Maueröffnung „beeindruckend“¹⁰²³ und Sinem C. hebt den Moment detailliert hervor, in dem „so viele Menschen das, was eigentlich verboten war, über Jahrzehnte, jetzt plötzlich überwinden.“¹⁰²⁴ Während bei diesen Lehrerinnen also die Maueröffnung und ihre Akteur*innen detailliert beschrieben werden, werden von Kerstin L. die Vielfalt der Bewegungen in der DDR sowie die Motive der handelnden Menschen als einzigartig präsentiert (s. Kap. 3.2.1). Manuel V. betont den friedlichen Charakter dieser *Revolution* und der beteiligten Akteur*innen¹⁰²⁵ und Christine V. hebt die Besonderheit der Akteur*innen bei den Montagsdemonstrationen hervor.¹⁰²⁶ Deutlich wird hier, dass in den formativistischen Romanzen die Rolle der DDR-Akteur*innen in unterschiedlichen Facetten besonders hervorgehoben wird, was die positive Konnotation dieser Erzählungen noch unterstützt.

Drei weitere Romanzen lassen sich einem organizistischen Erzählmodus zuweisen. So habe es die „DDR-Bevölkerung, die ja so gedrillt war und so eingeschränkt war“, geschafft, das SED-Regime „ja letztendlich zu stürzen.“¹⁰²⁷ Dies stellt für Marvin T. die Voraussetzung für den späteren Beitritt der

separate Narration rekonstruiert werden, die ohne die dargestellten Erklärungsfaktoren auskommt. Die Zuordnung hier bezieht sich deshalb lediglich auf die Narration III: *Erfolg der DDR-Bevölkerung*.

¹⁰²¹ Bei Kerstin L. finden sich unter anderem noch weitere Erklärungsfaktoren, die sich auf Bewegungen aus der DDR-Bevölkerung heraus (*Ausreise- und Fluchtbewegung (I)*, *Oppositionsbewegung (III)*) beziehen. Bei Marcel T. steht eher der Protest der Solidarność-Bewegung im Fokus, der aber die Montagsdemonstrationen in der DDR ermöglicht habe, die schließlich zur Maueröffnung geführt hätten.

¹⁰²² White 2008, S. 29.

¹⁰²³ Franziska W., Abschn. 102 und 106.

¹⁰²⁴ Sinem C., Abschn. 95.

¹⁰²⁵ Vgl. Manuel V., Abschn. 94 und 100.

¹⁰²⁶ Vgl. Christine V., Abschn. 123, 127 und 137.

¹⁰²⁷ Marvin T., Abschn. 134.

DDR zur BRD dar.¹⁰²⁸ Pauline L. sieht im Jahr 1989 und der Protestbewegung den Ursprung dafür, was „mein geeintes Land einfach ausmacht. Oder was dafür, ohne dieses Jahr würde es mein, meine heut-, meine heutige Lebenswelt so nicht geben“¹⁰²⁹. Marcel T. sieht in seiner organisistischen Romanze in der Maueröffnung das Ende einer (ost-)europäischen Demokratiebewegung (s. Kap. 3.2.3), wobei er vor allem den Gewerkschafter*innen der *Solidarność* Handlungsmacht zuschreibt und diese als Voraussetzung für die Demonstrationen in der DDR sieht.

Diesen organisistisch und formativistisch angelegten Romanzen ist gemein, dass in ihnen die DDR-Bevölkerung – und bei Marcel T. die *Solidarność*-Bewegung in Polen – als Hauptakteur*innen im Streben nach Freiheit präsentiert werden. Sie sind verantwortlich für die Maueröffnung; bei Pauline L. und Marvin T. stellen sie des Weiteren auch die Bedingung für den Beitritt der DDR zur BRD beziehungsweise das gegenwärtige Deutschland dar. Unter dieser Ausprägungsform, nach der Geschichte von Menschen gemacht wird, lassen sich alle Geschichtsbilder zusammenfassen, bei denen das Handeln der DDR-Bevölkerung beziehungsweise der *Solidarność*-Bewegung als Revolution und Streben nach Freiheit und bei einigen als Überwindung der Teilung Deutschlands verstanden wird.

Ausdruck findet dieses Geschichtsbild dabei auch in der Quellenauswahl der Geschichtslehrpersonen: Alle Proband*innen – mit Ausnahme von Marvin T.¹⁰³⁰ – haben Fotografien¹⁰³¹ mitgebracht, auf denen die Bevölkerung der DDR beziehungsweise die *Solidarność*-Bewegung als sich auflehrende Akteur*innen im Mittelpunkt stehen.

(2) 1989/90 – Zweifel am Einheitsnarrativ

Die narrative Struktur einer Tragödie lässt sich bei fünf Geschichtslehrpersonen nachweisen. Tragödien kennzeichnet besonders, dass keine Weiterentwicklung der Gesellschaft erfolgt. Ferner gebe es in Tragödien außer falsche Feiern keine Feste,¹⁰³² sondern stattdessen „Zeichen für einen Zustand der Gespaltenheit“¹⁰³³.

Es ist zu beobachten, dass in allen Erzählungen, die als tragisch eingeschätzt werden können, Unterschiede zwischen *Ost* und *West* konstatiert werden, die zum Teil als Problem markiert sind. Dabei wird deutlich, dass ein solcher „Zustand der Gespaltenheit“¹⁰³⁴ sich bei fast allen in Form einer Gegenwartsdiagnose findet. Unterschiede zwischen *Ost* und *West* betonen Kathrin T., Ulrike N. und Jasmin L. So

¹⁰²⁸ Vgl. auch Fußnote 1020.

¹⁰²⁹ Pauline L., Abschn. 95.

¹⁰³⁰ Die Quelle, die Marvin T. mitgebracht hat, unterstützt dagegen die zweite Narration, die sich bei ihm rekonstruieren lässt.

¹⁰³¹ Kerstin L. hat zudem eine Karikatur ausgewählt.

¹⁰³² Vgl. White 2008, S. 23.

¹⁰³³ Ebd.

¹⁰³⁴ Ebd.

sieht Kathrin L. zwischen den ehemaligen Ländern der DDR und BRD immer noch „so ein Schlagloch“¹⁰³⁵ aufgrund unterschiedlich ausgeprägter „Mentalitäten“¹⁰³⁶. Auch stellt sie zumindest infrage, ob „die Wiedervereinigung [...] tatsächlich der goldene Weg war“¹⁰³⁷. Ulrike N. stellt die Frage, „warum gibt es eventuell jetzt auch in der aktuellen Politik immer wieder die Unterschiede, dass die Unterschiede hervorgehoben werden zwischen Ost und West“ und sieht dies in „’89 und Wiedervereinigung“¹⁰³⁸ begründet. Auch Jasmin L. verweist auf immer noch vorherrschende Unterschiede: „Dann finde ich auch, dass wir nach wie vor immer noch eine politische Trennung teilweise haben zwischen Ost und West.“¹⁰³⁹ Diese tragischen Narrationen der Geschichtslehrer*innen geben zwar Hinweise auf Unterschiede zwischen den Ländern der früheren DDR und BRD, bleiben in ihrer Formulierung und Deutung jedoch ziemlich sachlich.

Dagegen ordnen Miriam A. und Annika R. die bis heute reichenden Folgen des Beitritts der DDR zur BRD als problematisch ein. Durch die „Wiedervereinigung“ seien „Probleme zum Vorschein gekommen“, aus denen sich letztlich „immer noch weitere Probleme ergeben haben und immer noch ergeben“¹⁰⁴⁰. Eine ähnliche Einschätzung wird bei Annika R. deutlich: „Also wir haben zum einen die deutsch-deutsche Problematik mit den zwei Staaten, die zusammengeführt werden. Und die bis heute nicht irgendwie so wirklich zueinander finden, was man auch immer wieder in Diskussionen hört.“¹⁰⁴¹

Von den fünf Tragödien folgen drei einem mechanistischen und zwei einem organistischem Erzählmodus. Bei den organistischem angelegten Tragödien wird deutlich, dass sich der Organismus darauf bezieht, dass die „Wiedervereinigung“¹⁰⁴² nicht als logischer Schluss aus der Maueröffnung und historischen Entwicklungen, die dazu geführt haben, erscheint. So sieht Ulrike N. in den Reformen der Sowjetunion die Bedingung für den „friedlichen Protest“¹⁰⁴³, aus dem die Maueröffnung und der Beitritt der DDR zur BRD resultieren: „Also dass das im Prinzip die, auch die Voraussetzung für die DDR waren oder insgesamt dann für Deutschland für die deutsche Wiedervereinigung waren.“¹⁰⁴⁴ Dieses vermeintliche Fest¹⁰⁴⁵ erhält sein tragisches Ende dadurch, dass die Erzählung letztlich nicht zu einer

¹⁰³⁵ Kathrin L., Abschn. 112.

¹⁰³⁶ Ebd., Abschn. 114.

¹⁰³⁷ Ebd., Abschn. 120.

¹⁰³⁸ Ulrike N., Abschn. 82.

¹⁰³⁹ Jasmin L., Abschn. 122. Jasmin L. hält außerdem fest, dass eine Folge der Maueröffnung nicht die erhoffte Freiheit gewesen sei, sondern die „damaligen Ostdeutschen über den Tisch gezogen worden sind in sämtlicher Hinsicht, also Autokauf usw.“ (Jasmin L., Abschn. 98). Sie konstatiert damit, dass es bereits direkt nach dem 9. November Schwierigkeiten zwischen *Ost* und *West* gegeben habe.

¹⁰⁴⁰ Miriam A., Abschn. 78.

¹⁰⁴¹ Annika R., Abschn. 22.

¹⁰⁴² Miriam A., Abschn. 78.

¹⁰⁴³ Ulrike N., Abschn. 80.

¹⁰⁴⁴ Ebd.

¹⁰⁴⁵ White 2008, S. 23.

verbesserten Gesellschaft führt, sondern die (deutsche) Gesellschaft gespalten bleibt und weiterhin Unterschiede aufweist.

Für die mechanistischen Tragödien lassen sich die folgenden Kausalgesetze ermitteln: In Annika R.s Narration lässt sich das eher abstrakte Kausalgesetz identifizieren, nach dem kleines menschliches Handeln zu großen Auswirkungen führt – dafür stellt 1989 ein Beispiel dar (s. Kap. 3.2.4). Die von Jasmin L. und Kathrin T. identifizierten Mechanismen sind dagegen konkreter: Kathrin T. sieht in der gegenwärtigen Situation die logischen Folgen daraus, was passiert, wenn sich **„wie in so einem Reagenzglas ein Land auf zwei unterschiedliche Arten unter zwei politischen Systemen entwickelt hat und was dann passiert, wenn es auf einmal zusammenkommt.“**¹⁰⁴⁶ Die gegenwärtigen Unterschiede sind demzufolge bestimmt durch die politischen Systeme, die dazu geführt hätten, dass sich **„Mentalitäten vielleicht auch anders ausgeprägt“**¹⁰⁴⁷ haben. Bei Jasmin L. lässt sich wiederum die Planwirtschaft als Mechanismus identifizieren, der die Ursache dafür sei, dass die Menschen der DDR nach der Maueröffnung nicht in Freiheit hätten leben können.¹⁰⁴⁸

Die organisatorisch und mechanistisch präsentierten Tragödien zu 1989/90 kennzeichnet demnach insgesamt, dass in ihnen die gegenwärtige *deutsche* Gesellschaft als gespaltene beziehungsweise unvollendete Einheit dargestellt wird, was zum Teil von den Proband*innen auch als Problem markiert wird.

Bei den Lehrpersonen, deren Geschichtsbilder sich dieser Ausprägungsform zuordnen lassen, zeigt sich, dass lediglich die mitgebrachte Quelle von Kathrin T. eine gegenwärtig mögliche Trennung zwischen *Ost* und *West* thematisiert. Das weitere vorhandene Bildmaterial hat unterschiedliche Bezüge: Jasmin L. und Miriam A. haben das klassische Motiv der am Brandenburger Tor feiernden Menschen mitgebracht, wobei Jasmin L. zudem eine Fotografie von der Grenzöffnung am Checkpoint Charlie ausgewählt hat. Annika R. (s. Kap. 3.2.4) hat die Titelseite der Zeitung *Neues Deutschland* ausgesucht, im Glauben, eine typische Demonstrationsfotografie abgebildet zu sehen, die von der SED umgedeutet wurde. Außerdem hat Ulrike N. eine Fotografie ausgewählt, die ein Transparent mit der Aufschrift „Wir sind ein Volk“ zeigt, sowie die Karikatur „Perestroika“, die die Folgen sowjetischer Reformen auf osteuropäische Staaten thematisiert. Auch an dieser Auswahl wird deutlich, dass die Tragödie in der Entwicklung bis zur Gegenwart liegt.

¹⁰⁴⁶ Kathrin T., Abschn. 120.

¹⁰⁴⁷ Ebd., Abschn. 112.

¹⁰⁴⁸ Vgl. Jasmin L., Abschn. 104.

(3) 1989/90 – *Mythisches Einheitsnarrativ*

Alle drei identifizierten Komödien und eine Romanze lassen sich dem *Mythischen Einheitsnarrativ* zuordnen. In einer Komödie geht eine Gesellschaft verbessert aus einem Konflikt hervor. Ihr Zustand „erscheint nun reiner, vernünftiger und verbessert“¹⁰⁴⁹. Dabei endet eine Erzählung, deren narrative Struktur komisch angelegt ist, im Vergleich zu den Romanzen in einer Versöhnung oder einem Fest. Die Zuordnung zu dieser Ausprägungsform ist aufgrund der Kombination aus Bezugsphänomen, narrativer Strukturierung und formaler Schlussfolgerung möglich. So steht bei allen vorliegenden Komödien nicht die Maueröffnung, sondern der Beitritt der DDR zur BRD im Fokus. Außerdem eint die Geschichtsbilder, die hier zusammengefasst werden, dass sie alle organisztisch angelegt sind.

Bei Judith U. und Grit R. wird die Vorstellung deutlich, dass die logische Folge aus der Maueröffnung der Beitritt der DDR zur BRD war. In Grit R.s Komödie wird der festliche Anlass in Form der mitgebrachten Quelle deutlich, die *Freude über die Einheit* („**abgebildete Freude über die Einheit**“¹⁰⁵⁰ beziehungsweise den von der Probandin angenommenen „**Freudentaumel**“¹⁰⁵¹) zeige. Der verbesserte gesellschaftliche Zustand zeigt sich bei der Probandin darin, dass die räumlich dargestellte Teilung überwunden ist. Dabei stellt die Lehrperson den Beitritt der DDR zur BRD als logische Entwicklung des historischen Geschehenszusammenhangs um 1989 dar. Die ebenfalls organisztische Komödie von Judith U. funktioniert ähnlich: Anhand ihrer mitgebrachten Karikatur erklärt sie, dass diese zeige, „**dass egal auf welcher Seite man stand, dass es halt irgendwie einfach Deutschland war und dass diese Mauer daran jetzt auch überhaupt nichts geändert hat**“¹⁰⁵². Die Öffnung der Mauer setzt sie hier mit dem Beitritt der DDR zur BRD gleich. Markus L. dagegen hebt in seiner komisch angelegten Erzählung die Pressekonferenz mit Günter Schabowski als „**historischen Scheitelpunkt**“ für das „**Scheitern der DDR**“¹⁰⁵³ hervor. Ferner bezeichnet er die DDR in seinen Ausführungen als „**Unrechtsstaat**“¹⁰⁵⁴ und die Geschichte Deutschlands als „**Sonderweg**“¹⁰⁵⁵. Dabei impliziert dieser Begriff, dass das Ende, nämlich „**ein souveräner Staat**“¹⁰⁵⁶, die letztlich einzige Lösung darstellt. Bei Markus L. stellt demnach der Beitritt der DDR zur BRD das „**Ergebnis des Konflikts**“¹⁰⁵⁷ zwischen den Systemen dar, wobei die DDR von ihm als nicht reformierbar beschrieben wird, weshalb nur ihr Beitritt zur BRD eine mögliche Lösung war. Die BRD entwirft Markus L. hier als Gegenpart, der im Gegensatz zur DDR einen positiven Weg

¹⁰⁴⁹ Ebd., S. 23.

¹⁰⁵⁰ Grit R., Abschn. 84.

¹⁰⁵¹ Ebd., Abschn. 92.

¹⁰⁵² Judith U., Abschn. 72.

¹⁰⁵³ Markus L., Abschn. 74.

¹⁰⁵⁴ Ebd., Abschn. 84. Vgl. dazu auch Martin Sabrow: Die DDR zwischen Geschichte und Gedächtnis. In: Christian Ernst (Hrsg.): *Geschichte im Dialog? ‚DDR-Zeitzeugen‘ in Geschichtskultur und Bildungspraxis*. Schwalbach/Ts. 2014 (Geschichte unterrichten), S. 31f.

¹⁰⁵⁵ Ebd., Abschn. 78.

¹⁰⁵⁶ Ebd.

¹⁰⁵⁷ White 2008, S. 23.

eingeschlagen habe („Wiedererstarben der Bundesrepublik durch das Wirtschaftswunder. Die Entwicklung zu einer der führenden wirtschaftlichen Weltmächte“¹⁰⁵⁸). Auch Marvin T.s organistische Romanze lässt sich dieser zuschreiben: Denn in der *Wiedervereinigung* sieht der Geschichtslehrer die Erfüllung aller deutschen nationalstaatlichen Bestrebungen, die gewissermaßen im Beitritt der DDR zur BRD münden mussten.

Diese Komödien und die eine Romanze eint, dass für sie der Beitritt der DDR zur BRD die Erfüllung der nationalstaatlichen Entwicklungen darstellt. Der Geschehenszusammenhang 1989 wird quasi als Zwischenschritt auf dem Weg zur *Einheit* degradiert. Dieses Geschichtsbild zeigt sich auch in der Quellauswahl dieser Proband*innengruppe: Grit R. und Judith U. sehen in ihren Bildern eine Visualisierung der kommenden *Einheit*. Die Fotografie Günter Schabowskis ist für Markus L. Ausdruck der herrschenden „Unsicherheit“¹⁰⁵⁹, die letztlich zu einem „Scheitern der DDR“¹⁰⁶⁰ führt. Die Unfähigkeit des DDR-Regimes mündet letztlich im Beitritt der DDR zur BRD. Marvin T. wählte eine Karikatur, die die Ängste auf Seiten der „Siegermächte“¹⁰⁶¹ zeige. In ihr sieht er einen Beleg für die Vorbehalte, die Deutschland auf dem Weg zur *Wiedervereinigung* erfolgreich überwunden habe.

(4) 1989/90 – Geschichte ohne Telos

Den Narrationen von drei Geschichtslehrer*innen kann keine Art der narrativen Strukturierung und formalen Schlussfolgerung zugewiesen werden. Das liegt daran, dass bei diesen Lehrern die Auflösung respektive das Ende ihrer Erzählung in ihrer Dramaturgie offenbleibt. Sven J. und Maximilian E. stellen die Entwicklung von den Protesten über die Öffnung der Mauer hin zum Beitritt der DDR zur BRD als einen Wandel im Denken der Menschen dar.¹⁰⁶² Dieser Wandel wird im Zuge ihrer Erläuterungen aber nicht eingeordnet; die Folgen bleiben unklar. Inwiefern also diese „Wende im Denken“¹⁰⁶³ letztlich als Romanze, Komödie, Tragödie oder Satire zu begreifen ist, lässt sich nicht abschließend beurteilen.

Jannis C. formuliert folgende Fragen an die Gegenwart: „Gibt es in Deutschland überhaupt ein Volk“¹⁰⁶⁴, „also bis heute eben, sind wir denn ein Volk?“¹⁰⁶⁵ und „hat das überhaupt funktioniert 1989, 1990, was ja allgemein häufig als gelungene friedliche Revolution angesehen wird, ja.“¹⁰⁶⁶ Der Geschichtslehrer nimmt hier ein gesellschaftliches Narrativ an, nach dem die *friedliche Revolution* und der anschließende Beitritt dazu geführt habe, dass es in der Folge nun ein Volk gebe. Dies stellt er

¹⁰⁵⁸ Markus L., Abschn. 82.

¹⁰⁵⁹ Vgl. ebd., Abschn. 66.

¹⁰⁶⁰ Ebd., Abschn. 74.

¹⁰⁶¹ Marvin T., Abschn. 118.

¹⁰⁶² Vgl. Sven J., Abschn. 91 sowie Maximilian E., Abschn. 100.

¹⁰⁶³ Vgl. ebd., Abschn. 91.

¹⁰⁶⁴ Jannis C., Abschn. 88.

¹⁰⁶⁵ Ebd., Abschn. 96.

¹⁰⁶⁶ Ebd., Abschn. 104.

zwar infrage, allerdings ohne hier eine Auflösung zu inszenieren, die sich einer der genannten narrativen Strukturen zuordnen lässt. Es bleiben offene Fragen.

Ebenso ist bei Sven J. und Maximilian E. keine Einordnung zu einer Art der formalen Strukturierung möglich. Mögliche Ansätze zu einer organisistischen Form zeigen sich bei Jannis C., der für den Geschichtsunterricht folgende Überlegungen anstellt:

„[...] Als dann aber auch die Frage nach dem Längsschnitt zu stellen, ab wann überhaupt gibt es überhaupt die Tendenz das Deutsch-, in Deutschland ein Volk irgendwie lebt, welche Wege hat es genommen? Also vom ja Hambacher Fest und so, also die komplette Linie über Bismarck und dann auch Kaiserreich. Und das und NS und dann die Zweiteilung. Also das da nochmal alles dran abgespult werden könnte an so Mächte. Und dann die Frage zu beantworten ‚ja ist dort 1989,1990 dann jetzt ein Volk zusammengekommen oder haben wir es dann immer noch nicht geschafft, ja.“¹⁰⁶⁷

In diesem Interviewausschnitt lassen sich teleologische Züge ausgehend vom Hambacher Fest bis hin zu „1989, 1990“ beobachten. Aufgelöst wird die Frage, ob „jetzt ein Volk zusammengekommen“ ist, aber nicht. Somit bleibt auch das *Ende* seiner Geschichte offen.

Die Probanden beschreiben den Schritt von der Maueröffnung hin zum Beitritt der Länder der DDR zur BRD als aktive Entscheidung der damaligen DDR-Bevölkerung. Dabei lassen sie die Auswirkungen dieser Entwicklung in ihrem Geschichtsbild offen. In ihrer Quellenauswahl wird dieses Geschichtsbild auch erkennbar: So haben Jannis C. und Maximilian E. eine identische Fotografie der Montagsdemonstration des 12.03.1990 in Leipzig ausgewählt, auf der eine Person ein Transparent mit dem Text „Wir sind das Volk/ Wir sind ein Volk“ hochhält. Diese Aufnahme zeige den Übergang „von dieser Forderung oder diesem claim erstmal ‚Wir sind das Volk‘, dass man sich gegen die Obrigkeit wendet bis hin zu dem Anspruch ‚Wir sind ein Volk‘, was dann in Richtung Wiedervereinigung weist“¹⁰⁶⁸. Jannis C. hält die Fotografie für eine zentrale Bildquelle zum Beitritt der DDR zur BRD und verdeutlicht mit der Auswahl die Handlungsmacht der DDR-Bevölkerung für diese Entscheidung. Er hat diese explizit anstelle einer Fotografie eines *Staatsaktes* ausgewählt.¹⁰⁶⁹ Auch Sven J.s Fotografie, die einen Ost-Berliner, der eine Fahne mit fehlendem DDR-Staatswappen schwenkt, zeigt, lässt sich als Übergang interpretieren und spiegelt das Geschichtsbild des Probanden wider.

(5) 1989 – Eine kontextualistische Ost-West-Satire

Es lässt sich schließlich in den Erzählungen der Proband*innengruppe noch eine Satire identifizieren. In einer Satire würden die Erwartungen und Hoffnungen an den Ausgang der Erzählung nicht erfüllt. Vielmehr sei eine Satire ein Trennungsdrama.¹⁰⁷⁰ Diese Merkmale weist auch das Geschichtsbild Simon G.s

¹⁰⁶⁷ Jannis C., Abschn. 94.

¹⁰⁶⁸ Maximilian E., Abschn. 100.

¹⁰⁶⁹ Vgl. Jannis C., Abschn. 90.

¹⁰⁷⁰ Vgl. White 2008, S. 22.

auf, das im Kern eine negative Gegenwartsdeutung aufweist. Denn Simon G. (s. auch Kap. 3.2.6) sieht die Rolle der DDR-Bevölkerung nicht anerkannt, stattdessen würden die früheren DDR-Bürger*innen darüber hinaus „als Deutsche zweiter Klasse“¹⁰⁷¹ behandelt. Dies entspricht nicht den erhofften Erwartungen, dass zum Beispiel der 9. November als Feiertag eingeführt wird, um so die historische Leistung der DDR-Bürger*innen zu würdigen.¹⁰⁷² Stattdessen konstatiert der Geschichtslehrer, dass die Zusammenführung zwischen „West- und Ostdeutschland“¹⁰⁷³ nicht gelungen sei.

Diese Gegenwartsdeutung, die den Kern des Geschichtsbildes Simon G.s ausmacht, ist nicht zwangsläufig in der Quellenauswahl des Geschichtslehrers erkennbar. Hier finden stattdessen zunächst die verschiedenen Erklärungsfaktoren, auf die er im Laufe seiner Ausführungen verweist, Berücksichtigung (s. Kap. 3.2.6).

3.4 Zwischenfazit

Folgende Befunde werden in der Zusammenschau aller Ergebnisse sichtbar:

- 1) Die Übersicht der mitgebrachten Bildquellen hat ergeben, dass eine Mehrzahl der Quellen als kanonisiert gelten kann. Gleichzeitig ist beim Umgang mit diesen Fotografien und Karikaturen zu beobachten, dass diese in der Regel die Funktion einnehmen, die Narrationen der Proband*innen zu unterstützen und zu akzentuieren. Dementsprechend entfalten die Lehrpersonen in der Mehrheit ihre individuellen Geschichtsbilder anhand kollektiv verfügbarer Bilder.
- 2) Dass die Geschichtslehrer*innen insgesamt auch kollektiven Deutungen folgen, zeigt sich ebenso bei der Betrachtung der identifizierten Erklärungsfaktoren. Der Faktor *Protestbewegung (II)* dominiert als Erklärung für den historischen Geschehenszusammenhang 1989 und wird von 16 Lehrpersonen angeführt. Zudem spielen die Erklärungsfaktoren *Fehler im System (IV)* und *(Nicht-)Krisenmanagement der SED (V)* eine wichtige Rolle. An dieser Stelle zeigen sich Parallelen zu thematisierten Faktoren in Geschichtsschulbüchern: Müller-Zetsche stellt in ihrer vergleichenden Schulbuchanalyse fest, dass in den meisten Schulbüchern beschrieben würde, „wie die Demonstrationen der DDR-Bürger und -Bürgerinnen das Regime stürzen.“¹⁰⁷⁴ Gleichzeitig würden weitere Geschichtsschulbücher herausstellen, dass die Maueröffnung lediglich der Fehler Günter-Schabowskis gewesen sei. Dabei werde keine Kausalität zwischen den Protesten und der Maueröffnung hergestellt.¹⁰⁷⁵ Beide Erklärungsformen überwiegen auch in den Narrationen der Proband*innengruppe. Es lassen sich

¹⁰⁷¹ Simon G., Abschn. 102.

¹⁰⁷² Vgl. ebd., Abschn. 104.

¹⁰⁷³ Ebd., Abschn. 102.

¹⁰⁷⁴ Marie Müller-Zetsche: DDR-Geschichte im Klassenzimmer. Deutung und Wissensvermittlung in Deutschland und Frankreich nach 1990. Frankfurt a. M. 2020, S. 222.

¹⁰⁷⁵ Vgl. ebd.

folglich Korrelationen zwischen den Deutungen der Geschichtslehrer*innen und den Deutungen in Geschichtsschulbüchern erkennen. Das bedeutet, dass der Einfluss von Basisnarrativen auf die individuellen Geschichtsbilder wahrscheinlich ist.

- 3) Schließlich lassen sich mithilfe der kombinierten Analyse aus Rekonstruktion der jeweiligen Narrationen, der Zuordnung zu Erklärungsfaktoren sowie der Untersuchung hinsichtlich der narrativen Strukturierung und der formalen Schlussfolgerung folgende Ausprägungsformen von Geschichtsbildern identifizieren: Sehr häufig tritt in der Proband*innengruppe das Geschichtsbild *(1) 1989 als Revolutions- und Freiheitsnarrativ* auf. Zu diesem Geschichtsbild zählen alle Narrationen, die in Form einer formativistischen oder organizistischen Romanze angelegt sind. Unter dieser lassen sich alle individuellen Geschichtsbilder subsumieren, bei denen das Handeln der DDR-Bevölkerung sowie der Solidarność als Revolution und Streben nach Freiheit und bei einigen als Überwindung der Teilung Deutschlands verstanden wird. Unter der Ausprägungsform *(2) 1989/90 – Zweifel am Einheitsnarrativ* finden sich alle organizistischen und mechanistischen Tragödien und die wahrscheinlich divergentesten Erzählungen. Denn die Gemeinsamkeit und das Merkmal, was sie alle letztlich zu einer Tragödie macht, ist ihre Gegenwartsdiagnose: Die gegenwärtige *deutsche* Gesellschaft sei gespalten. Die drei organizistischen Komödien sowie eine der Narrationen Marvin T.s (organizistische Romanze) lassen sich unter der Bezeichnung *(3) 1989/90 – Mythisches Einheitsnarrativ* zusammenfassen. Komödien und Romanze verbindet, dass für sie der Beitritt der DDR zur BRD die Erfüllung nationalstaatlicher Entwicklungen darstellt. In der Ausprägungsform *(4) 1989/90 – Geschichte ohne Telos* sind die Erzählungen der Geschichtslehrer*innen zusammengefasst, denen keine Form der narrativen Strukturierung und formalen Schlussfolgerung zugewiesen werden kann. Die Auflösung der Narrationen beziehungsweise das Ende bleibt in der Dramaturgie offen. Dabei beschreiben die drei Lehrpersonen die Entwicklung von der Maueröffnung hin zum Beitritt der Länder der DDR zur BRD als aktive Entscheidung der damaligen DDR-Bürger*innen. Allerdings bleiben bei ihnen die Auswirkungen dieser Entscheidung offen. Das im Proband*innenfeld einzigartige Geschichtsbild ist das von Simon G.: *(5) 1989 – Eine kontextualistische Ost-West-Satire*. Sowohl die Art der narrativen Strukturierung als auch die der formalen Schlussfolgerung lassen sich bei ihm als einzigem identifizieren. Gleichzeitig erklärt Simon G. 1989 am vielfältigsten (s. Kap. 3.3.2). In seinem Geschichtsbild wird deutlich, dass er die Leistung der DDR-Bevölkerung gegenwärtig nicht anerkannt sieht; zudem sei die Zusammenführung der früheren DDR und BRD nicht gelungen.
- 4) Der Vergleich dieser Ergebnisse mit Saskia Handros Typologie zu 1989 in Schulgeschichtsbüchern bringt zwei markante Erkenntnisse zutage:

1. Sie kann für die Geschichtsschulbücher von 1990–2009¹⁰⁷⁶ vier verschiedene Darstellungstypen unterscheiden. Von denen weisen die zwei dominantesten „Einheit als Ziel“ und „Demokratie als Wert“¹⁰⁷⁷ erkennbare Schnittmengen mit zwei in der vorliegenden Studie ermittelten Ausprägungsformen auf. Der Darstellungstyp *Einheit als Ziel* „komponiert die Ereignisse des Jahres 1989 zu einer Erfüllungsgeschichte der deutschen Einheit.“¹⁰⁷⁸ Weitere Kennzeichen seien zum Beispiel, dass in Schulbüchern, in denen dieser Typ zu ermitteln ist, Reformbewegungen in der DDR außer Acht gelassen würden, gleichzeitig eine Erfolgsgeschichte der BRD erzählt werde, die wiederum einer negativen DDR-Geschichte gegenübergestellt werde.¹⁰⁷⁹ Diesem Typ sei ein „wiedervereinigungsgeschichtliche[r] Subtext“¹⁰⁸⁰ eingeschrieben. Charakteristika dieses Typs lassen sich auch bei den Lehrpersonen finden, die der Ausprägungsform (3) *1989/90 – Mythisches Einheitsnarrativ* zuzuordnen sind. Den Darstellungstyp *Demokratie als Wert* zeichnet Handro folgend unter anderem aus, dass die entsprechenden Geschichtsschulbücher sich auf „Ziele, Inhalte und Formen politischen Protests und politischer Partizipation“¹⁰⁸¹ konzentrieren. Deshalb sei der 9. November 1989 nicht als „nationale Wiedergeburt“¹⁰⁸² inszeniert, sondern vor allem als ostdeutsche Erfolgsgeschichte dargestellt.¹⁰⁸³ Es zeigen sich hier einige Parallelen zur Ausprägungsform (1) *1989 als Revolutions- und Freiheitsnarrativ*, auch wenn zum Beispiel Reformversuche als Ausdruck demokratischer Bestrebungen bei den Proband*innen dieser Ausprägungsform keine Rolle spielen.
2. Der von Handro als *Epochenzäsur* bezeichnete dritte Typ, verortet 1989 in europäische und globale Entwicklungen.¹⁰⁸⁴ Dieses Deutungsmuster findet sich lediglich bei 6 % der untersuchten Geschichtsschulbüchern und auch bei den Geschichtsbildern der Lehrer*innen gibt es nur wenige Hinweise auf eine europäische oder globale Einordnung von 1989 (vgl. dazu auch die Ergebnisse zu den Erklärungsfaktoren, Kap. 3.3.2).

¹⁰⁷⁶ Es wurden dafür 62 Schulbücher untersucht (vgl. Handro 2011, S. 92).

¹⁰⁷⁷ Ebd., S. 101

¹⁰⁷⁸ Ebd., S. 94.

¹⁰⁷⁹ Vgl. ebd., S. 95.

¹⁰⁸⁰ Ebd., S. 96.

¹⁰⁸¹ Ebd., 98.

¹⁰⁸² Ebd.

¹⁰⁸³ Vgl. ebd.

¹⁰⁸⁴ Vgl. Handro 2011, S. 98.

4. Didaktisch-methodische Überzeugungen zu 1989

Im Folgenden werden die Befunde hinsichtlich der didaktisch-methodischen Überzeugungen der Geschichtslehrer*innen zu 1989 dargelegt. Die Vorstellung der Ergebnisse geht zunächst von den Begründungen der Quellenauswahl der Lehrpersonen (Kap. 4.1) als Ausgangspunkt ihrer Unterrichtsüberlegungen aus. Daraufhin werden die Ergebnisse zu den in diesem Zusammenhang kommunizierten Zielsetzungen für die jeweiligen Unterrichtsplanungen in den Blick genommen (Kap. 4.2). Nachfolgend wird präsentiert, wie die Proband*innen diese Zielsetzungen erreichen wollen. Welche Rolle spielen dabei (weitere) Medien (Kap. 4.3) und welche methodischen Verfahren werden eingeplant (Kap. 4.4)? Außerdem wird betrachtet, welche fachdidaktischen Prinzipien in den Unterrichtsplanungen Berücksichtigung finden (Kap. 4.5).¹⁰⁸⁵ Die Ergebnisse werden insbesondere mit Blick auf die identifizierten Ausprägungsformen betrachtet. So können Unterschiede und Gemeinsamkeiten innerhalb und zwischen den Lehrpersonen, deren Geschichtsbilder derselben Ausprägungsform zugeordnet werden können, dargestellt werden. Außerdem können auf diese Weise gegebenenfalls Zusammenhänge zwischen den Geschichtsbildern und Unterrichtsüberlegungen sichtbar gemacht werden. In den einzelnen Unterkapiteln werden zudem Rückbezüge zu den *zeitgeschichtlichen didaktisch-methodischen Überzeugungen* (s. Kap. 2) hergestellt. Abschließend werden die Ergebnisse aus den Kapiteln 3 und 4 beispielhaft an vier Lehrpersonen zusammengeführt, bei denen je eine der vier Formen der formalen Schlussfolgerung nach Hayden White identifiziert werden kann. Auf diese Weise können insbesondere Geschichtsbilder mit unterschiedlichen Zielrichtungen hinsichtlich ihrer unterrichtlichen Überlegungen in den Blick genommen werden (Kap. 4.6).

4.1 Begründung der Quellenauswahl

In den Interviews lassen sich drei Kategorien von Begründungen für die jeweilige Quellenauswahl unterscheiden: 1) *Persönliche Begründungen* in Bezug auf die ausgesuchte Quelle respektive den historischen Geschehenszusammenhang, auf den sie referiert. 2) *Methodische Begründungen*, in denen der methodische Einsatz der Quelle im Fokus steht. 3) *Didaktische Begründungen*, bei denen unter anderem geschichtsdidaktische Prinzipien zur Begründung herangezogen werden. Im Folgenden werden die Begründungskategorien anhand von Beispielen aus den Interviews differenziert. Darauf folgt eine Übersicht der Verteilung innerhalb der Proband*innengruppe sowie in Bezug auf die Ausprägungsformen der Geschichtsbilder.

¹⁰⁸⁵ Zur Darstellung und besseren Vergleichbarkeit findet auch hier wie bei der Kodierung und der Präsentation der Ergebnisse in Kapitel 2 eine Orientierung am Berliner Modell statt.

1) *Persönliche Begründungen* sind entweder Ausdruck a) *persönlicher Involviertheit* oder b) *persönlichen Interesses*.

a) *Involviertheit* als Auswahlkriterium brachten Franziska W. und Pauline L. in ihren Auswahlbegründungen zum Ausdruck, indem sie auf Emotionen auf der Subjektebene verwiesen. Franziska W. äußerte sich bezogen auf die ausgewählte Fotografie wie folgt:

„[...] Und diese Menschenmasse, mit den Autos dabei, in diesem Fall schwarz-weiß, hätte (farbig) sein müssen, aber das finde ich schon sehr beeindruckend. Und weil das so beeindruckend ist, ich hätte natürlich auch was zum Mauerfall irgendwie, wie die da rüber klettern, das, was man so, die Bilder, die aus meiner Kindheit so im Gedächtnis hängen geblieben sind, hätte ich auch machen können. Aber das finde ich eigentlich noch, diese Masse ist noch, diese wartende Masse, die finde ich einfach so beeindruckend. Deshalb ist das, deshalb habe ich das ausgewählt. Gibt natürlich noch fünfzig andere Beispiele, die so ähnlich aussehen. Aber jetzt, der Prototyp des wartenden, der wartenden Masse.“¹⁰⁸⁶

Es ist zu beobachten, dass für die Auswahl ihre eigenen Erinnerungen ein wichtiges Kriterium darstellen. Sowohl die Wahl für diese Fotografie als auch die Entscheidung gegen eine Aufnahme, die den „**Mauerfall**“ zeige, orientieren sich an ihren Eindrücken. Denn die „**wartende Masse**“, für deren Aufnahme sie sich entschieden hat, stuft sie als „**beeindruckend**“ ein. Eine besondere Betonung erfährt diese Wahrnehmung dadurch, dass die Lehrerin dieses Adjektiv dreimal wiederholt. Ebenso basiert ihre Alternative, die sie in Erwägung gezogen hat, auf eigenen Erfahrungen: „**ich hätte natürlich auch was zum Mauerfall irgendwie, wie die da rüber klettern, das, was man so, die Bilder, die aus meiner Kindheit so im Gedächtnis hängen geblieben sind, hätte ich auch machen können.**“ Die Probandin erfüllt die Aufforderung, eine Quelle zum Interview mitzubringen, die sie als bedeutsam für den Geschichtsunterricht erachtet, indem sie eine Fotografie auswählt, zu der sie einen persönlichen Bezug hat respektive die sie „**beeindruckend**“ findet. Dafür sind zwei Erklärungen – die gleichermaßen eine Rolle spielen können – denkbar: Zum einen besteht die Möglichkeit, dass Franziska W. annimmt, dass die Fotografie dieselbe Wirkung auf (ihre) Schüler*innen hat wie auf sie selbst. Zum anderen kommt ebenso in Betracht, dass an dieser Stelle die Doppelrolle der Geschichtslehrerin als Betrachtende beziehungsweise Unterrichtende sowie Beteiligte der Zeitgeschichte zum Ausdruck kommt.

In ähnlicher Weise begründet Pauline L. das Mitbringen ihrer Bildquelle:

„Also ich habe diese Fotografie der Montagsdemonstration ausgewählt, die am 30.10.1989 in Leipzig stattgefunden hat. Ich habe dieses Bild ausgewählt, da ich das für sehr ja wichtig erachte oder weil es mich damals berührt hat, dass es so viele Menschen gab, die für ihre Meinung, für ihr Recht auf die Straße gegangen sind und sich gegen ein System aufgelehnt haben. Was ja in unserer heutigen Gesellschaft ja nicht oft passiert oder leider nur in Kontexten passiert, die wir uns nicht wünschen, wie in so einer AFD-Demonstration. Also das wünschen wir uns ja nicht und das hat mich damals in meiner eigenen Schulzeit sehr berührt, dass es so viele in Anführungsstrichen Bürger gab, die für ihr Recht auf die Straße gingen. Das ist eine Andersartigkeit, die mich damals gepackt hat, weil das ja noch nicht lange her ist. Und diese Unterschiede in der gesellschaftlichen Ent-

¹⁰⁸⁶ Franziska W., Abschn. 102.

wicklung und dem Verständnis, was kann ich mir als Bürger oder wofür muss ich einstehen? Was ist mein gutes Recht? Was interessiert mich? Aha die gesellschaftliche Entwicklung, was mich heute vielleicht oder was ich glaube, wo ich weniger Einfluss darauf habe, als die Menschen es damals glaubten. Und das fand ich ganz spannend. Oder das war damals für mich einfach so, so eine Erleuchtung. Und in der Hoffnung zeige ich das gerne Schülern auch.“¹⁰⁸⁷

Sie begründet ihre Auswahl mit persönlichen Emotionen: „oder weil es mich damals berührt hat“, „und das hat mich damals in meiner eigenen Schulzeit sehr berührt“. Diese Demonstrationen seien für sie eine „Erleuchtung“ gewesen. In diesem Auszug wird zudem deutlich, dass die Probandin die Ursache für ihre Empfindungen in einem historischen Sinnzusammenhang (als Ergebnis eines historischen Vergleichs¹⁰⁸⁸) sieht. Die Montagsdemonstrationen stellen aus ihrer Sicht einen Gegensatz zur Gegenwart dar. Dass die DDR-Bevölkerung „für ihr Recht auf die Straße ging[en]“ stellt für Pauline L. eine „Andersartigkeit“ dar, die sie „damals gepackt“ habe. Dabei scheint auch der Aspekt relevant zu sein, dass diese Demonstrationen „noch nicht lange her“ sind. Gleichzeitig legt sie offen, dass sie diese Fotografie Schüler*innen mit der Intention zeigt, eine ähnliche Wirkung zu erzeugen: „Und in der Hoffnung zeige ich das gerne Schülern auch.“ Sie ist also der Ansicht, dass die Fotografie im unterrichtlichen Einsatz eine ebensolche Wirkung erzielen könnte.

Beide Beispiele zeigen, dass die *Beliefs* der Lehrpersonen tendenziell dazu führen, (unbewusst) die eigene Involviertheit auf die der Schüler*innen zu übertragen beziehungsweise (bewusst) übertragen zu wollen.

b) *Persönliches Interesse* als Auswahlkriterium lässt sich aus den Erläuterungen von Ulrike N. rekonstruieren, die ihre Quellenauswahl wie folgt erklärt:

„Also die Karikatur habe ich ausgewählt, weil die mir direkt so wieder eingefallen ist, dass es diese Karikatur da mal gab im Unterricht. [...], ich weiß aber auf jeden Fall so aus meinem, aus meinem eigenen Interesse, dass ich die neue Ostpolitik interessant fand. Selber in meinem eigenen Unterricht, Perestroika und Glasnost auch. Und deshalb habe ich jetzt das ausgewählt, glaube ich. Weil ich dann sofort irgendwie auch damit was anfangen konnte, als ich das in dem, im Ausbildungsunterricht gesehen habe.“¹⁰⁸⁹

Ulrike N. greift auf zwei Erfahrungen aus dem schulischen Kontext zurück, um die Auswahl ihrer Quelle zu begründen: Sie hat den Einsatz der Karikatur im Rahmen ihres Ausbildungsunterrichts¹⁰⁹⁰ beobachten können. Diese Beobachtungen verknüpft sie mit ihren Erfahrungen als Schülerin: „auf jeden Fall so aus meinem, aus meinem eigenen Interesse, dass ich die neue Ostpolitik interessant fand. Selber in meinem eigenen Unterricht, Perestroika und Glasnost auch.“ Aufgrund ihres Interesses in der eigenen Schulzeit hat sie die Quelle ausgewählt. Möglicherweise in der Annahme, dass eine Karikatur, die

¹⁰⁸⁷ Pauline L., Abschn. 73.

¹⁰⁸⁸ Vgl. Bergmann 2016, S. 105f.

¹⁰⁸⁹ Ulrike N., Abschn. 72.

¹⁰⁹⁰ Während des Referendariats hospitieren und unterrichten Lehrpersonen in der Ausbildung auch bei Lehrer*innen an ihrer Schule. Dies wird als Ausbildungsunterricht bezeichnet.

bei ihr selbst Interesse hervorgerufen hat, diese Wirkung auch auf gegenwärtige Lernende hat. Dieses Beispiel zeigt ein weiteres Charakteristikum von *Beliefs* von Lehrpersonen auf: Sie sind auch durch unterrichtliche Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit geprägt.¹⁰⁹¹

2) Die *methodischen Begründungen* lassen sich hinsichtlich ihrer Funktion ebenfalls differenzieren: Ihr Einsatz dient den Lehrpersonen entweder in erster Linie als a) *Illustration*¹⁰⁹² oder als b) *Diskussionsgrundlage*¹⁰⁹³.

a) Für die Funktion der *Illustration* ist Folgendes charakteristisch: Die Lehrpersonen sehen durch die jeweils mitgebrachte Quelle spezifische Deutungen illustriert, die sie im Unterricht hervorheben möchten. Implizit wird so deutlich, dass sie diese Deutung nicht in Zweifel ziehen, sondern als determiniert annehmen. Die Quelle dient der Visualisierung beziehungsweise Illustrierung und als Beleg für ihre Interpretation des historischen Geschehenszusammenhangs 1989. So sieht Christine V. ihre Aufnahme als Illustration der aktiven Rolle der DDR-Bürger*innen: „das Volk als treibende Kraft und ich denke, das ist gerade etwas, was auf diesem Foto, warum ich das jetzt ausgewählt habe, zum Vorschein kommt.“^{1094, 1095} Sinem C. sieht die Funktion ‚ihrer‘ Quelle darin, dass diese die Überwindung einer *jahrzehntelangen Trennung* zeige:

„[...] Es ist einfach, dass so viele junge Menschen, das, was eigentlich verboten war über Jahrzehnte jetzt plötzlich überwinden. Das, das zeigt das Bild, ganz toll. Dass die dann auf der Mauer sitzen oder über die Mauer springen und (unverständlich) und dass auch, ja teilweise ja Mauer, auf die Mauer hochgezogen werden. Ja, dass das, dass, diese Trenn-, diese Mauer, die eben diese zwei Staaten getrennt hat, jetzt überwunden wird. Über Jahrzehnte. Das zeigt das ganz toll.“¹⁰⁹⁶

Die Aussage zeigt, dass auch diese Lehrerin das aktive Handeln der DDR-Bürger*innen in der Fotografie *abgebildet* sieht: „dass so viele junge Menschen, das, was eigentlich verboten war über Jahrzehnte jetzt plötzlich überwinden. Das, das zeigt das Bild, ganz toll.“

¹⁰⁹¹ Vgl. Wilde/ Kunter 2016, S. 308.

¹⁰⁹² Darauf, dass Bildquellen auch eine „illustrative Funktion“ haben können, verweist Dietmar von Reeken (Ders.: Quellenarbeit. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 4. Aufl. Berlin 2012, S. 154–168.

¹⁰⁹³ Bei den Lehr-Lernformen für den Geschichtsunterricht wird im Bereich „Historisches Wissen kommunizieren“ auch die Diskussion als Gesprächsform angeführt, die der Auseinandersetzung wie der Verständigung diene (vgl. Birgit Wenzel: Historisches Wissen kommunizieren. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 4. Aufl. Berlin 2012, S. 191–204).

¹⁰⁹⁴ Christiane V., Abschn. 123.

¹⁰⁹⁵ Im Verlauf des Interviews verweist sie darauf, dass bei dieser Aufnahme „der Aspekt des Volkes [...] gut zum Ausdruck kommt.“ (Ebd., Abschn. 127). In diesem Zusammenhang geht sie auf die Wirkung der Demonstrierenden ein: „Dass die, also die, diese Menschenmasse, ja, wie das wirkt, beeindruckend und so weiter.“ (Ebd.). Zwar beschreibt die Probandin die Wirkung dieser „Menschenmasse“ ebenso wie Franziska W. als „beeindruckend“. Allerdings sind in ihrer Aussage keine Hinweise darauf zu entdecken, dass ihre persönlichen Empfindungen Kriterium für die Auswahl der Quelle sind. Das Adjektiv wird von ihr – soweit sich das sagen lässt – vergleichsweise sachlich verwendet.

¹⁰⁹⁶ Sinem C., Abschn. 95.

Annika R. verweist auf die illustrative Funktion von Fotografien als Quellentyp, mit der sie ihre Auswahl begründet:

„Aber, aber jajajaja, weil ich es auch gerade mit Fotos, auf denen man demonstrierende Menschen sieht, wichtig finde, dass Schüler sehen, dass es wirklich passiert ist. Fotos haben auf Schüler noch eine ganz andere Wirkung, als wenn sie immer nur Texte lesen. Noch besser sind natürlich Filmaufnahmen, die aber aus Ostdeutschland schlichtweg nicht existieren.“¹⁰⁹⁷

Die Geschichtslehrerin schreibt Fotografien als Illustrationen eine große Bedeutung zu, denn diese würden Schüler*innen zeigen, „dass es **wirklich passiert ist**.“ Der positivistische Blick auf diese Quellengattung stützt die These, dass sie die Funktion haben, eine bestimmte Deutung zu belegen. Gleichzeitig hätten solche Fotografien eine völlig andere Wirkung, als Texte, wobei sie Filmaufnahmen noch höher einschätzt. Ihre Fotografie hat demnach eine wichtige methodische Funktion, die sie hier als Begründung anführt.

Nicht nur Deutungen auch (konventionelle) Orientierungen werden von Lehrpersonen mittels Quellen illustriert. Marvin T. sieht seine Einschätzung der „Wiedervereinigung“ als „Glücksfall“ in der von ihm ausgewählten Karikatur verdeutlicht:

„Ja. Also die Karikatur. Man sieht da ja diese, also in Deutschland quasi, was sich aus, ich glaube aus englischer Sicht wieder zum vierten Reich vereinigt. Also so ganz bildlich, fand ich einfach, habe ich auch damals eingesetzt, quasi die Wahrnehmung auch von dieser Wiedervereinigung, die wir aus deutscher Sicht ganz oft nur so als glorreiches Ereignis, es ist alles toll und wir sind endlich wieder vereint. Dass das ja im Ausland durchaus hochproblematisch war diese Wiedervereinigung und auch so um diesen Glücksfall so zu verdeutlichen, dass das alles so geklappt hat, dass die Siegermächte, die ehemaligen, dem zugestimmt haben trotz dieser Ängste und ja die deutsche Frage dann damit auch endlich ihr Ende ja gefunden hat erst ja seit ja den 19-, 1800 ja Beginn eigentlich so mit der Nationalstaatengründung dann auch aufgeworfen wurde und die jetzt besonders so die Ängste auch auf Deutschland sichtbar macht. Jo.“¹⁰⁹⁸

Die Überzeugung des Geschichtslehrers, dass die „Wiedervereinigung“ ein „Glücksfall“ sei, sieht er in der Quelle illustriert. Das zeigt sich an folgenden Formulierungen: Die Darstellung, wie sich Deutschland „wieder zum vierten Reich vereinigt“ sei „ganz bildlich“. Mit der Karikatur lässt sich dieser „Glücksfall [...] verdeutlichen“ und sie mache die „Ängste auch auf Deutschland sichtbar“.

Ein weiteres Beispiel für diese funktionale Begründungen stellen die Ausführungen Maximilian E.s dar, der seine Quellenauswahl wie folgt erklärt:

„[...] Und ich finde das sehr treffend in mehrerer Hinsicht, weil man da eben ja auf, also wenn man es auf die Zeit selbst bezieht erstmal, diesen Übergang sieht, von dieser Forderung oder von diesem claim erstmal ‚Wir sind das Volk‘, das man sich gegen die Obrigkeit wendet bis hin zu dem Anspruch ‚Wir sind ein Volk‘, was dann in Richtung Wiedervereinigung weist. Das finde ich ganz treffend [...].“¹⁰⁹⁹

¹⁰⁹⁷ Annika R., Abschn. 98.

¹⁰⁹⁸ Marvin T., Abschn. 118.

¹⁰⁹⁹ Maximilian E., Abschn. 100.

Auch für ihn ist die Fotografie eine Illustration seiner Deutung der Geschehnisse des Jahres 1989, wie diese Formulierung deutlich zeigt: „also wenn man es auf die Zeit selbst bezieht, erstmal diesen Übergang sieht, von dieser Forderung“. Man „sieht“ den Übergang, den er für die Quelle und die historischen Geschehnisse interpretiert, wodurch hier ebenfalls der methodisch-illustrative Charakter der Begründung hervorgehoben wird.

Bezieht man diese Befunde auf die dahinter liegenden *Beliefs* der zitierten Lehrkräfte, so lässt sich erkennen, dass diese überzeugt sind, dass durch die Betrachtung der „Quelle“ die erwartete (und gewünschte) Deutung bei den Schüler*innen im Unterricht (leichter) eintritt.

b) Eine weitere ermittelte Erklärung, die der Kategorie *methodische Begründungen* zugewiesen werden kann, ist die Erklärung der *Diskussionsgrundlage*. Diese Begründung führt lediglich eine Lehrperson für ihre Quellenauswahl an. Zudem ist die Begründung allgemein auf Karikaturen bezogen, von denen Simon G. drei mitgebracht hat (vgl. dazu auch Kap. 3.2.6). Der Geschichtslehrer begründet das Mitbringen seiner Quellen mit dem methodischen Ziel, mit diesen über eine Diskussionsgrundlage zu verfügen: „Ich habe mich erstmal für Karikaturen entschieden. Ja, klar auch im Zusammenhang mit Schülernähe mit dem Unterrichtsziel nicht nur Wissen zu tanken, sondern eben sofort auch eine Diskussionsgrundlage zu haben“¹¹⁰⁰. Deutlich wird an diesem Auszug, dass Simon G. nicht ausschließlich die mitgebrachten Karikaturen, sondern Karikaturen im Allgemeinen als schülernah ansieht, da diese eine Diskussionsgrundlage böten. Diese Form der Begründung lässt sich als Gegensatz zur Funktion der *Visualisierung* begreifen. Denn während der letztgenannten die Prämisse zugrunde liegt, dass es eine eindeutige Deutung gebe, setzt die Möglichkeit der Diskussion das Gegenteil voraus.

Zusammenfassend lassen sich die methodischen Begründungen auch als Ausdruck eines eher positivistischen Geschichtsbildes (illustrative Funktion) oder eines konstruktivistischen Geschichtsbildes (diskursive Funktion) verstehen.

¹¹⁰⁰ Simon G., Abschn. 90.

3) Die *didaktischen Begründungen* treten in drei Varianten auf a) *inhaltliche Schwerpunktsetzung*,¹¹⁰¹ b) *Problemorientierung*¹¹⁰² und c) die Begründung durch einen *Gegenwartsbezug*¹¹⁰³.

a) *Inhaltliche Schwerpunktsetzung*: Proband*innen, begründen ihre Quellenauswahl mit der Relevanz des historischen Gegenstands. Für die Lehrpersonen steht die eigene Auseinandersetzung und Deutung der Schüler*innen im Vordergrund. Dies ist der zentrale Unterschied zu der Begründungskategorie der *Illustration*, die *methodisch* basiert ist.

Marcel T. begründet seine Quellenauswahl ausschließlich *didaktisch*, indem er die Bedeutung der Solidarność-Bewegung hervorhebt:

„[...] Und ja Solidarność-Bewegung auf jeden Fall ein ja eine wichtige Bewegung war, die halt eben das ganze Ostblocksystem ins Bröckeln gebracht hat, unter Druck gesetzt hat und sich da halt eben auch schon zum Teil dann gezeigt hat, dass das System halt eben nicht mehr so stabil ist, die Leute nicht mehr bereit sind, das auch so zu tragen und dass eben ein guter oder ein wichtiger Ausgangspunkt ist. [...]“¹¹⁰⁴

Auf eine Nachfrage hin betont er, auf diese Weise den Schüler*innen ein umfassenderes Erklärungsmodell anzubieten:

„Weil ich auch so ein bisschen den Eindruck habe, dass das sonst, wenn man Mauerfall behandelt, eben ein bisschen zu kurz greift, wenn man halt eben nur bei Montagsdemonstrationen ansetzt oder ähnlichem, und das ist mir dann um wirklich so Mauerfall und Wende erklären zu können, ist mir das zu kurz gegriffen. Also das reicht halt in meinen Augen nicht.“¹¹⁰⁵

Montagsdemonstrationen seien demnach zwar eine Ursache für die Maueröffnung, aber würden als alleinige Ursache zu kurz greifen. Deshalb hat Marcel T. eine Fotografie ausgewählt, die ein von ihm relevanter eingeschätztes Phänomen zeigt.

Bei Christine V. und Kerstin L. ist diese Begründungsform zu identifizieren, allerdings in Kombination mit der methodischen Art der Begründung. So sieht Christine V. in ihrer Fotografie die „**treibende Kraft**“¹¹⁰⁶ illustriert und lehnt deshalb das historische Phänomen „**Mauerfall**“ als möglichen Gegenstand

¹¹⁰¹ Pandel weist darauf hin, dass bereits Inhalte „didaktische Intentionalitäten“ seien (Ders.: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2016 (Forum Historisches Lernen), S. 114). Dementsprechend steckt hinter der Auswahl eines bestimmten Schwerpunktes (hier zum Beispiel die Montagsdemonstrationen) eine didaktische Überlegung.

¹¹⁰² In der Annahme, dass Problemorientierung als fachdidaktisches Konzept sowie die Entwicklung historischer Fragen eng zusammenhängen (vgl. Uwe Uffelman: Kompetenzen und problemorientiertes historisches Lernen – Ein Zwischenruf. In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 36 (2008), S. 20), werden hier alle Begründungen zusammengefasst, bei denen die Intention erkennbar ist, je nach Formulierung historische Fragen und/oder Problemstellungen entwickeln zu wollen. Zunächst unabhängig davon, inwiefern diese Intentionen bei der Skizzierung von Unterrichtsüberlegungen eingelöst werden. Diese Planungsüberlegungen werden in den folgenden Unterkapiteln in den Blick genommen.

¹¹⁰³ Vgl. Bergmann 2016.

¹¹⁰⁴ Marcel T., Abschn. 86.

¹¹⁰⁵ Ebd., Abschn. 88.

¹¹⁰⁶ Christine V., Abschn. 123.

einer Fotografie, die relevant für den Geschichtsunterricht zu 1989 sein könnte, ab: „Da wollte ich jetzt nicht den Mauerfall an sich und die Mauer, sondern ich finde da viel erheblicher, dass das Volk, also welche Kraft da ausgeht von den Menschen und das fand ich da ganz gut.“¹¹⁰⁷ Die didaktische Begründung dient hier also eher der Verstärkung der illustrativen und damit methodischen Funktion. Dies gilt auch für Kerstin L., die ihre Auswahl – neben den illustrativen Erläuterungen – zudem damit erklärt, dass sie Montagsdemonstrationen bedeutsam erachtet: „Darüber hinaus finde ich einfach diese Montagsdemonstrationen relevant, die Ende also die in Leipzig Ende 1989 stattgefunden haben oder auch in anderen Städten.“¹¹⁰⁸

Die Lehrpersonen legen über ihre Quellenauswahl demzufolge die inhaltliche Schwerpunktsetzung fest, die ihrerseits mit bestimmten Erklärungsfaktoren beziehungsweise ihrem Geschichtsbild korrespondiert.

b) Kathrin T. hat die Quelle mit dem Ziel der *Problemorientierung* ausgewählt, wie sich aus ihren Erläuterungen rekonstruieren lässt:

„Weil ich die Fotos so ein bisschen austauschbar finde. Weil es ist schwierig, von dem Foto aus eine Frage zu entwickeln. Höchstens, das könnte man so als Aufreißer ‚hach warum freuen sich denn alle? Freuen wir uns denn heute überhaupt noch darüber hm hm hm?‘ Aber dann läuft das schon wieder auf eine andere Fragestellung hinaus, aber ich finde die Fotos jetzt so nicht prädestiniert dafür, irgendwie eine problematisierende Stunde an ihnen aufzureißen.“¹¹⁰⁹

Ihre Entscheidung für die Karikaturen begründet sie ex negativo damit, dass Fotografien¹¹¹⁰ „austauschbar“ seien und sie es schwierig finde, „von dem Foto aus eine Frage zu entwickeln.“ Ein solches würde sich lediglich als „Aufreißer“ eignen. Sie hält entsprechende Aufnahmen für ungeeignet, um von diesen ausgehend eine problemorientierte Unterrichtsstunde zu initiieren. Kathrin T. sieht dementsprechend in der Präsentation von Karikaturen (und damit klarer als perspektivisch zu erkennende Quellen beziehungsweise Darstellungen von Geschichte) das größere Potenzial eine Problemstellung zu entwickeln.

Neben der illustrativen Funktion begründet Annika R. ihre Quellenauswahl ebenfalls mit diesem didaktischen Potenzial:

„[...] Und über den 11/12.11.1989¹¹¹¹ wussten die Schüler schon einiges und die Wahrnehmung aber in Ostdeutschland, darüber hatten sie sich nie irgendwelche Gedanken gemacht und wenn man so etwas Alltägliches wie Zeitungsartikel ihnen zeigt, dann ‚aber natürlich wie wurde es eigentlich da dargestellt darüber habe ich noch nie nachgedacht.‘ Und darüber habe ich dann direkt eine Problematisierung sozusagen hereingebracht und konnte damit arbeiten.“¹¹¹²

¹¹⁰⁷ Ebd.

¹¹⁰⁸ Kerstin L., Abschn. 88.

¹¹⁰⁹ Kathrin T., Abschn. 114.

¹¹¹⁰ An dieser Stelle meint sie vermutlich Aufnahmen von der Maueröffnung, da sie auf sich freuende Menschen verweist.

¹¹¹¹ Vgl. dazu Fußnote 890.

¹¹¹² Annika R., Abschn. 80.

Die Problematisierung soll über eine kognitive Dissonanz bei den Schüler*innen erzeugt werden, indem der vermeintlich bekannten westlichen Wahrnehmung die *ostdeutschen* Rezeption gegenübergestellt werde. Da sich die Lernenden über „die Wahrnehmung aber in Ostdeutschland“ keine Gedanken gemacht hätten, präsentiert ihnen Annika R., die davon ausgeht, dass die Quelle eine Instrumentalisierung einer Demonstration durch die Zeitung¹¹¹³ zeige, so eine scheinbar gegensätzliche Wahrnehmung der Maueröffnung.¹¹¹⁴

Jannis C. begründet seine Auswahl damit, dass es sich um „eins der ergiebigsten Bilder aus der Zeit“ handele. Dies macht er daran fest, dass es sich zur Entwicklung von Fragestellungen eigne:

„[...] und eben ‚Wir sind ein Volk‘ auch als Einstieg in eine Reihe oder auch als Abschluss für eine Reihe gelten kann, wenn man das mit einem Fragezeichen versieht. Ob es jetzt die Rückschau von wann ist Deutschland überhaupt ein Volk geworden? Gibt es in Deutschland überhaupt ein Volk und ähnliches kann man da sehr schön daran abarbeiten und dementsprechend ist es für mich eins der ergiebigsten Bilder aus der Zeit.“¹¹¹⁵

Während die Frage „von wann ist Deutschland überhaupt ein Volk geworden“ noch eher auf historische Sachverhaltsnennungen verweist, deutet die Überlegung, die Losung ‚Wir sind ein Volk‘ mit einem Fragezeichen zu versehen, auf einen problematisierenden Ansatz und folglich auch auf eine entsprechende Begründung für die Quellenauswahl hin.

c) Die Möglichkeit mittels der ausgewählten Quelle einen *Gegenwartsbezug* herstellen zu können, ist die dritte Variante einer *didaktischen Begründung*. Christine V. und Jannis C. erläutern ihre Quellenauswahl auch mit der Möglichkeit des Herstellens eines Gegenwartsbezuges. Christine V. argumentiert wie folgt: „Ja, gerade der Aspekt des Volkes, wenn man jetzt dann natürlich wieder den *Gegenwartsbezug* herstellt und *HoGeSa*¹¹¹⁶ und so weiter thematisieren würde, wir sind das Volk, der Ruf“¹¹¹⁷. Diese Aussage der Probandin lässt sich so interpretieren, dass sie im Unterricht die Möglichkeit sieht, mithilfe der Fotografie heutige Entwicklungen erklären und so einen Ursachenzusammenhang herstellen zu können. Auch Jannis T. erkennt das Potenzial eines Gegenwartsbezugs über die aktuelle Verwendung des Demonstrationsrufs: „Aber das hier ist für mich das etwas gehaltvollere Foto. Zum

¹¹¹³ Zum Umgang der Probandin mit und zur Einordnung der Quelle vgl. Fußnote 890.

¹¹¹⁴ Wie bereits bei der Rekonstruktion des Geschichtsbildes der Probandin dargelegt, ordnet diese die Fotografie auf der Zeitungstitelseite falsch ein, weshalb eine solche kognitive Dissonanz, die sie für die Entwicklung einer Problemstellung im Sinn hat, eigentlich keine ist. Die Begründung bleibt jedoch didaktisch motiviert und da sie die Zeitungstitelseite den Schüler*innen vermutlich genau so präsentiert hat, wie sie sie im Interview einordnet, funktioniert die Gegenüberstellung in der Praxis, da sie genau diesen Kontrast erzeugt.

¹¹¹⁵ Jannis C., Abschn. 88.

¹¹¹⁶ HoGeSa ist die Abkürzung für Hooligans gegen Salafisten. Diese Bewegung war in der Zeit, in der die Interviews geführt wurden, sehr präsent. Mehr zur HoGeSa vgl. beispielsweise: Patrick Gensing: HoGeSa – Wie Hooligans rechte Brücken schlagen. In: Bundeszentrale für politische Bildung v. 21.01.2015 (<https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/199362/hogesa-wie-hooligans-rechte-bruecken-schlagen>, aufgerufen am 29.08.2021).

¹¹¹⁷ Christine V., Abschn. 127.

einen, weil ‚Wir sind das Volk‘ im Moment gerade meiner Meinung nach zweckentfremdet wird und darüber ein Zugang stattfindet“¹¹¹⁸.

Zusammenfassung

Insgesamt verteilen sich die verschiedenen Begründungsformen wie folgt auf die Proband*innen und die verschiedenen Ausprägungsformen:

| | | Persönliche Begründungen | | Methodische Begründungen | | Didaktische Begründungen | | |
|---|---------------|----------------------------|------------------------|--------------------------|----------------------|--------------------------------|---------------------|-----------------|
| | | Persönliche Involviertheit | Persönliches Interesse | Illustration | Diskussionsgrundlage | Inhaltliche Schwerpunktsetzung | Problemorientierung | Gegenwartsbezug |
| (1): 1989 als Revolutions- und Freiheitsnarrativ | Franziska W. | | | | | | | |
| | Kerstin L. | | | | | | | |
| | Sinem C. | | | | | | | |
| | Christine V. | | | | | | | |
| | Marcel T. | | | | | | | |
| | Manuel V. | | | | | | | |
| | Pauline L. | | | | | | | |
| (2): 1989/90 – Zweifel am Einheitsnarrativ | Miriam A. | | | | | | | |
| | Kathrin T. | | | | | | | |
| | Ulrike N. | | | | | | | |
| | Annika R. | | | | | | | |
| | Jasmin L. | | | | | | | |
| (3): 1989/90 – Mythisches Einheitsnarrativ | Markus L. | | | | | | | |
| | Marvin T. | | | | | | | |
| | Grit R. | | | | | | | |
| | Judith U. | | | | | | | |
| (4): 1989/90 – Geschichte ohne Telos | Sven J. | | | | | | | |
| | Maximilian E. | | | | | | | |
| | Jannis C. | | | | | | | |
| Ausprägungsform (5): 1989 – Eine kontextualis- tische Ost-West-Satire | Simon G. | | | | | | | |

Tab. 31: Verteilung der Begründungsformen auf die Proband*innengruppe sortiert nach Ausprägungsformen

¹¹¹⁸ Jannis C., Abschn. 88.

Anhand der Befunde und der daraus resultierenden Übersicht werden folgende Aspekte deutlich:

- 1) *Persönliche Begründungen* werden von den Proband*innen lediglich vereinzelt für die Quellenauswahl angeführt. Bei den Lehrerinnen, deren Erklärung sich der Ausprägung *persönliche Involviertheit* zuordnen lässt, wird deutlich, dass sie sich explizit eine ähnliche Wirkung der Fotografie (Pauline L.) auf Schüler*innen wünschen oder diese Intention implizit in der Begründung zu erkennen ist (Franziska W.). Dabei ist zu beobachten, dass sich *persönliche Involviertheit* bei der Begründung primär auf die Erfahrungen der Lehrpersonen mit den Fotografien und weniger auf eigene Erlebnisse in der Vergangenheit bezieht. Dass für die Auswahl der Quellen persönliche Emotionen kaum eine Rolle spielen, lässt sich auch auf die Altersstruktur der Proband*innen zurückführen: Die jüngsten Lehrpersonen waren 1989 ein Jahr alt, während der älteste Lehrer acht Jahre alt war. Zudem spielt voraussichtlich die vornehmlich westliche Sozialisation eine Rolle.
- 2) Des Weiteren zeigt sich, dass die *methodische Begründung der Illustration* von vielen Geschichtslehrer*innen als Erklärung für das Mitbringen ihrer jeweiligen Quelle(n) angeführt wird. Dabei ist diese Begründungsform auf alle Ausprägungsformen verteilt; die Proband*innen, deren Geschichtsbilder sich der Ausprägungsform *1989/90 – Mythisches Einheitsnarrativ (3)* zuordnen lassen, begründen ihre Wahl alle auf diese Weise. Grundsätzlich scheint jedoch die Entscheidung, anhand des jeweiligen Bildes einen eigenen Deutungsaspekt illustrieren zu wollen, aber ein Phänomen zu sein, das unabhängig von der jeweiligen Ausprägungsform des Geschichtsbildes auftritt.
Auch Daniel Münch konnte feststellen, dass es im Geschichtsunterricht in erster Linie darum gehe, historische Inhalte zu vermitteln, womit ein „Bemühen um Anschaulichkeit“¹¹¹⁹ einhergehe. Dies führe dazu, dass die Auswahl von Medien unter diesem Gesichtspunkt der Anschaulichkeit erfolge.¹¹²⁰ Gleichzeitig korrespondiert dieses Ergebnis mit dem Befund, dass sich bei der Rekonstruktion der Geschichtsbilder gezeigt hat, dass die jeweiligen Quellen die Funktion haben, die eigene Narration zu akzentuieren.
- 3) Es zeigt sich ferner, dass die Begründung, mit der Quelle *problemorientiert* arbeiten zu können, bei Proband*innen zu identifizieren ist, die sich den Ausprägungsformen (2) *1989/90 – Zweifel am Einheitsnarrativ* und (4) *1989/90 – Geschichte ohne Telos* zuordnen lassen. Das bedeutet, dass diejenigen (auch wenn es wenige sind) diese Begründungsform anführen, bei denen ein Geschichtsbild rekonstruiert werden kann, das darauf hinweist, dass sie die gegenwärtige Gesellschaft als gespalten und die *Deutsche Einheit* damit als unvollendet ansehen (2).
Außerdem ist diese Begründungsform in der Gruppe zu ermitteln, in der für die Geschichtsbilder keine narrative Struktur identifiziert werden kann (4). Die Auflösung beziehungsweise das Ende der

¹¹¹⁹ Münch 2021, S. 354.

¹¹²⁰ Vgl. ebd., S. 354f.

Erzählung dieser Geschichtslehrer ist nicht zu rekonstruieren. Die Interpretation des historischen Geschehenszusammenhangs bleibt damit offen. In den Gruppen, in denen keine Form der narrativen Strukturierung identifiziert werden kann beziehungsweise eine kritische Gegenwartsdiagnose offenbar wird, gibt es demzufolge Ansätze der Problemorientierung. Es ist darüber hinaus ebenso zu beobachten, dass von den Proband*innen, deren Geschichtsbilder den Ausprägungsformen (1) *1989/90 als Revolutions- und Freiheitsnarrativ* und (3) *1989/90 – Mythisches Einheitsnarrativ* zuzuordnen sind, niemand als Begründung für die Quellenauswahl die Möglichkeit nennt, eine Problemstellung oder historische Fragen zu entwickeln. Die jeweiligen Deutungen der Geschichtslehrpersonen hinsichtlich der Quellen scheinen in diesen Gruppen demnach besonders etabliert und unzweifelhaft zu sein. Zumal bei den Lehrer*innen, bei denen die Ausprägungsformen (1) und (3) als Geschichtsbild ermittelt werden kann, gleichzeitig die Begründungskategorie der *Illustration* sehr dominant ist.

4.2 Zielsetzungen

Die Geschichtslehrpersonen haben sich in Bezug auf die Ziele ihrer spontanen Unterrichtsüberlegungen in zweierlei Weise geäußert: Zum einen haben sie Intentionen formuliert, die sich auf den Einsatz ihrer mitgebrachten Quelle beziehen. Zum anderen artikulierten sie Ziele für Unterrichtseinheiten (in der Regel Einzel- oder Doppelstunden). Zu einer besseren Einordnung der Ergebnisse wird deshalb bei der Darstellung zwischen diesen unterschiedlich gelagerten Absichten differenziert.

4.2.1 Zielsetzungen in Bezug auf den Quelleneinsatz

Fast alle induktiv kodierten Intentionen der Lehrpersonen in Bezug auf den jeweiligen Quelleneinsatz lassen sich hinsichtlich der Einstiegstypen von Gerhard Schneider systematisieren.¹¹²¹ Er unterscheidet zwischen repetitiven, problematisierenden, animativen und sedativen Einstiegen, mit denen bestimmte Zielsetzungen einhergehen.¹¹²² Für den repetitiven Einstieg formuliert Schneider als zentrales Ziel die „Aktivierung von Vorkenntnissen, Voreinstellungen, Vorerfahrungen“¹¹²³. Mit dem problematisierenden Einstieg ginge das Ziel der „Problematisierung des Unterrichtsgegenstandes“¹¹²⁴ einher. Mit animativen Einstiegen werde insbesondere das Ziel verfolgt, Schüler*innen „auf einen neuen Unterrichtsgegenstand neugierig zu machen.“¹¹²⁵ Schließlich würden sedative Einstiege der „Beruhigung, Disziplinierung

¹¹²¹ An dieser Stelle wird deutlich, dass die Bildquellen ihren Einsatz vor allem in dieser Unterrichtsphase finden. Vgl. dazu auch Kap. 4.3.1.

¹¹²² Vgl. Gerhard Schneider: Einstiege. In: Ders./ Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 5. Aufl. Schwalbach/Ts. 2016 (Forum Historisches Lernen), S. 595–618.

¹¹²³ Ebd., S. 597.

¹¹²⁴ Ebd.

¹¹²⁵ Ebd., S. 605.

der Schüler¹¹²⁶ dienen. In den Ausführungen der Proband*innen lassen sich jedoch keine Ziele identifizieren, die Rückschlüsse auf den letztgenannten Einstiegstyp zulassen. Ferner lassen sich die formulierten Absichten von zwei Geschichtslehrern nicht in diese Typisierung einordnen. Ihr Ziel in Bezug auf den Quelleneinsatz wird deshalb separat dargestellt. Ausgehend von dieser Typisierung werden hier vier Kategorien hinsichtlich der Zielsetzungen in Bezug auf den Quelleneinsatz unterschieden: 1) *Ziele eines repetitiven Einstiegs*, 2) *Ziele eines problematisierenden Einstiegs*, 3) *Ziele eines animativen Einstiegs* und 4) *das Ziel der Illustration*.

1) Der Kategorie *Ziele eines repetitiven Einstiegs* werden die Ausführungen der Lehrpersonen zugeordnet, die entweder die Absicht in Bezug auf ihre Quelle äußern, mit dieser das Vorwissen von Schüler*innen aktivieren zu wollen. Oder bei denen das Ziel im Fokus steht, Gelerntes zu wiederholen. Während Miriam A. unter anderem knapp darauf verweist, dass sie das Ziel verfolgt, „[...] **Vorwissen abzufragen und ja ihre eigene Geschichte vielleicht ein Stück weit miteinbringen zu können**“¹¹²⁷, beschreibt Simon G. seine Intention, die von ihm mitgebrachten Karikaturen mit dem Ziel einzusetzen, Gelerntes zu wiederholen. Dabei erläutert er für alle drei Bildquellen, welche Fragen daran diskutiert, thematisiert und wiederholt werden können. Folgender Auszug ist ein Beispiel dafür:

„[...] Hätte hier als erste Karikatur das klassische Motiv des Lotsen, der von Bord geht, gegangen wird, geschmissen wird, was auch immer. Könnte man tatsächlich in einer Karikaturenreihe abschließend thematisieren. Noch mal auch natürlich aus pragmatischer Sicht mit Blick kurz vor dem Abitur stehend noch mal die Themen seit mindestens seit Bismarck dann entsprechend aufzuarbeiten, noch mal zu wiederholen. Noch mal zu überlegen, welche Problematik steckt da mit drin, was hat anfangs der der Abgang oder der Rauswurf Bismarcks durch Wilhelm bewirkt, wie hat sich Deutschland in der Situation verändert und was und inwiefern kann dieser Rauswurf nicht mehr durch einen König, nicht mehr durch einen Kaiser, sondern durch ein, durch das Volk sag ich mal ja abgerundet werden. Wie kann dieser Prozess jetzt abgeschlossen werden. [...]“¹¹²⁸

Zunächst erläutert Simon G., in welchem Unterrichtskontext er die Karikatur einsetzen könnte: Zum einen „**abschließend in einer Karikaturenreihe**“ und zum anderen „**natürlich aus pragmatischer Sicht mit Blick kurz vor dem Abitur stehend**“. In diesem Zusammenhang würde er die Karikatur mit dem Ziel einsetzen, „**die Themen seit Bismarck dann entsprechend aufzuarbeiten, noch mal zu wiederholen.**“ Dabei geht es ihm darum, dass die Schüler*innen Zusammenhänge herstellen und historische Geschehnisse des 20. Jahrhunderts miteinander in Beziehung setzen. Gerhard Schneider nennt diese Form des repetitiven Einstiegs einen „Einstieg zur Festigung des Gelernten“¹¹²⁹.

¹¹²⁶ Ebd., S. 597.

¹¹²⁷ Miriam A., Abschn. 70.

¹¹²⁸ Simon G., Abschn. 90.

¹¹²⁹ Schneider 2016, S. 598.

2) Der bereits oben genannten Annahme folgend, dass Problemorientierung und historische Fragen eng zusammenhängen,¹¹³⁰ werden Aussagen, die darauf hindeuten, dass die Intention der Lehrperson darin liegt, mit den jeweiligen Quellen historische Fragen zu initiieren, der Kategorie *Ziele eines problemorientierten Einstiegs* zugeordnet. Obwohl beispielsweise Pandel darauf verweist, dass mit einer historischen Frage im Grunde „voraussetzungsvolle[n] und hochspezialisierte[n] Forschungsfragen“¹¹³¹ gemeint sind, die zuvor „noch keinem Historiker eingefallen“¹¹³² seien, wird zur Einordnung der Erläuterungen der Geschichtslehrer*innen dennoch mit diesem Begriff operiert. Denn zum einen ist die Fähigkeit des historischen Fragestellens Bestandteil vieler Kompetenzmodelle.¹¹³³ Zum anderen bietet die Unterscheidung zwischen historischen Fragen und (Leit-)Fragen die Möglichkeit, die Überlegungen der Proband*innen einzuordnen. Denn bei Fragen nach Namen und Daten könne noch nicht von „historischen Fragen im engeren Sinn [...] die Rede“¹¹³⁴ sein. Dagegen seien Fragen, die „auf Gründe und Folgen des Mauerfalls, auf die damalige Bedeutung oder die heutige Relevanz“¹¹³⁵ abzielen, historische Fragen. An dieser Stelle werden sowohl konkret benannte historische Fragen unter diese Kategorie subsumiert als auch allgemeine Formulierungen dahingehend, dass (historische) Fragen mit den jeweiligen Bildquellen entwickelt werden können.

Letztgenanntes wird bei Ulrike N. deutlich, die folgendes Ziel zum Ausdruck bringt:

„Also das Foto würde ich, könnte ich mir vorstellen, dass ich das als Einstieg nutze. Und dann über die, um dann in der Stunde über die Proteste, weil das ja, das im Prinzip eine implizite Forderung ist, und dass man, dass die Schüler dann daraus im Prinzip eine Fragestellung erarbeiten für die Stunde und dass man dann sich mit anderen Quellen eher beschäftigt. [...]“¹¹³⁶

Eine Zuweisung zur Kategorie *Ziele eines problemorientierten Einstiegs* erfolgt aus folgendem Grund: Zwar lässt die Interviewpassage keine Rückschlüsse auf eine konkrete historische Frage zu, die die Lehrperson möglicherweise im Blick hat. Aber Ulrike N. möchte mithilfe der Bildquelle, in deren Fokus ein Transparent mit der Forderung *Wir sind ein Volk* steht, eine „Fragestellung erarbeiten für die Stunde“.

¹¹³⁰ Vgl. Uffelman 2008.

¹¹³¹ Pandel 2016, S. 221.

¹¹³² Hans-Jürgen Pandel: *Geschichtstheorie. Eine Historik für Schülerinnen und Schüler – aber auch für ihre Lehrer*. Schwalbach/Ts. 2017 (Forum Historisches Lernen), S. 81.

¹¹³³ So beispielsweise im FUER-Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens (Vgl. Waltraud Schreiber: *Kompetenzbereich historische Fragekompetenz*. In: Dies./ Andreas Körber/ Alexander Schöner (Hrsg.): *Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried 2007 (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 2), S. 157). Schreiber verweist darauf, dass es „ohne historische Fragen keine Geschichte“ geben könne (ebd., S. 156). Ein weiteres Beispiel für ein solches Kompetenzmodell, in dem historische Fragen Berücksichtigung finden, stellt das dynamische Modell von Hasberg und Körber dar (vgl. Wolfgang Hasberg: *Von PISA nach Berlin. Auf der Suche nach Kompetenzen und Standards historischen Lernens*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 56 (2005), S. 695f.).

¹¹³⁴ Holger Thünemann: *Geschichtsunterricht ohne Geschichte? Überlegungen und empirische Befunde zu historischen Fragen im Geschichtsunterricht und im Schulgeschichtsbuch*. In: Saskia Handro/ Bernd Schönemann (Hrsg.): *Geschichte und Sprache*, Berlin 2010 (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 21), S. 51.

¹¹³⁵ Ebd.

¹¹³⁶ Ulrike N., Abschn. 76.

Diese soll sich aus der „impliziten Forderung“ ergeben. Demnach sind wahrscheinlich Fragen intendiert, die beispielsweise auf Motive, Folgen oder Ursachen dieser Forderung abheben. Somit wären dies historische Fragen im von Thünemann erläuterten Sinne.

Des Weiteren werden von einigen Geschichtslehrer*innen konkrete historische Fragen zum Ausdruck gebracht, zu denen sie mithilfe ihrer Bildquellen anregen möchten. Die von diesen Lehrpersonen intendierten historischen Fragen zielen weitgehend auf Ursachen und Folgen rund um die Maueröffnung ab. So strebt zum Beispiel Marcel T. mit seinem Quelleneinsatz das gemeinsame Generieren folgender (historischer) Fragen an:

„Ja, so klassisch am Anfang ist natürlich halt eben erstmal Fragen zu sammeln. Das, ja ob jetzt eine ganze Stunde immer notwendig ist, weiß ich nicht, aber kann schon durchaus mal, wenn du das als Reihen-Einstieg machst, kann das ruhig auch schon mal fast, fast eine ganze Stunde dauern. Dass du halt Fragen hast, ja ganz einfache Sachen auch klar hast. Ab wann hat sich das vollzogen? Wenn dann halt man schon klar gemacht hat, okay, das ist jetzt ein Bild aus Polen, zu der und der Zeit. Warum hat sich das da vollzogen, zu welchem Zeitraum, was waren die Akteure? Was, wie hat, ja wie hat Moskau reagiert? Also, dass man halt eher am (ersten) halt eben so Leitfragen hat, verschiedene. [...]“¹¹³⁷

Dabei wird deutlich, dass neben Fragen, die auf *Fakten* ausgerichtet sind (zum Beispiel „Ab wann hat sich das vollzogen?“), auch genuin historische Fragen von Marcel T. beabsichtigt sind: „Warum hat sich das da vollzogen?“ Jasmin L. zielt – ebenso wie Sinem C. – mit ihrer beabsichtigten Frage dagegen auf die Folgen der Maueröffnung ab:

„[...] Ich habe dieses Bild kombiniert mit dem Lied von David Hasselhoff, weil das natürlich auch (lachend), das ist eine super Kombi und das klappt wunderbar, eben dieses ‚Looking for freedom‘ dabei. Ich habe es als Einstieg benutzt, also ‚Looking for freedom‘ und dann das Bild. Die Schüler sozusagen, ja wie soll man sagen? Man hat da die Leitfrage entwickelt und zwar eben dieses, ich habe es ein bisschen plakativer gemacht, weil wir haben das in die Richtung entwickelt ‚Looking for freedom‘, stimmt das wirklich? Ist das Freiheit, was dann kommt?“¹¹³⁸

Aus der Kombination aus Bildquelle und Lied hat die Probandin eine historische Frage entwickelt,¹¹³⁹ die auf die Folge der Maueröffnung hinsichtlich eines bestimmten Gesichtspunktes – der Freiheit – abzielt: „wir haben das in die Richtung entwickelt ‚Looking for freedom‘, stimmt das wirklich? Ist das Freiheit, was dann kommt?“

3) Das Ziel einer Lehrperson, „Emotionen hervorzurufen“¹¹⁴⁰, lässt sich im erweiterten Sinne der Kategorie *Ziele eines animativen Einstiegs* zuweisen. Denn es geht Miriam A. darum, Emotionen der Subjektdimension zu wecken: Konkret „Gefühle in Bezug auf geschichtliche Phänomene und ihre

¹¹³⁷ Marcel T., Abschn. 92.

¹¹³⁸ Jasmin L., Abschn. 92.

¹¹³⁹ Im Vorfeld hat die Lehrerin erläutert, dass sie die dargelegte Unterrichtsstunde und somit auch den oben skizzierten Einstieg mit der Bildquelle bereits durchgeführt hat.

¹¹⁴⁰ Miriam A., Abschn. 70.

mediale Darstellung“¹¹⁴¹. Es ist anzunehmen, dass die Probandin mit ihrer Bildquelle beabsichtigt, die Schüler*innen emotional anzusprechen und auf diesem Weg Neugier und Interesse auszulösen. Folglich gehört diese Intention in die Kategorie *Ziele eines animativen Einstiegs*, denn auf letztgenanntes hebt dieser Einstiegstyp laut Schneider ab.

4) Schließlich ist auch die Kategorie *Ziel der Illustration* bei zwei Geschichtslehrpersonen zu identifizieren. Diese Form der Zielsetzung meint, dass die Intention des Quelleneinsatzes die Visualisierung eines bestimmten Sachverhaltes oder einer gewissen Deutung ist. Markus L.s Aussagen lassen sich dieser Kategorie zuordnen, denn er erläutert seine Absicht wie folgt:

„Ich würde das Ziel einsetzen, dass man eigentlich anhand des Gesichtsausdrucks ableiten kann, dass da eigentlich eine Situation auf der Kippe steht. Das sehr viel Unsicherheit herrscht und das eigentlich der Person das gerade bewusst ist, dass die Äußerung, die jetzt an der Stelle getätigt wird, einen ziemlich Wendepunkt darstellt.“¹¹⁴²

Zwei Aspekte werden anhand dieses Auszugs deutlich: Zum einen zeige die Fotografie eine vorherrschende Unsicherheit und dass die abgebildete Person erkenne, „dass die Äußerung, die jetzt an der Stelle getätigt wird, einen ziemlich Wendepunkt darstellt.“ Zum anderen gibt Markus L. als Ziel an, dass die Schüler*innen diese Deutung aus dem „Gesichtsausdruck[s] ableiten“ können. Die Aufnahme Günter Schabowskis soll demnach für die Schüler*innen einen bedeutenden Einschnitt illustrieren, den diese erkennen sollen. Damit ist die vordergründige Absicht das *Ziel der Illustration*.

Die nachfolgende Übersicht zeigt, welche Proband*innen Zielsetzungen in Bezug auf den Quelleneinsatz formuliert haben und wie sich diese Intentionen auf diese Gruppe verteilen. Diese Ergebnisse werden zum Abschluss des Kapitels 4.2 in Kombination mit den Befunden zu den Zielsetzungen für Unterrichtseinheiten genauer in den Blick genommen und diskutiert.

¹¹⁴¹ Hasberg 2013, S. 49.

¹¹⁴² Markus L. Abschn. 66.

| | | Zielsetzungen in Bezug auf den Quelleneinsatz | | | |
|--|---------------|--|--|---|-----------------------|
| | | Ziele eines repetitiven Einstiegs: Aktivierung von Vorwissen/ Wiederholung von Gelerntem | Ziele eines problematisierenden Einstiegs: Entwicklung von (histori- schen) Fragen | Ziel eines animativen Einstiegs: Hervorrufen von Emotionen | Ziel der Illustration |
| Ausprägungsform (1): <i>1989 als Revolutions- und Freiheits- narrativ</i> | Franziska W. | | | | |
| | Kerstin L. | | | | |
| | Sinem C. | | | | |
| | Christine V. | | | | |
| | Marcel T. | | | | |
| | Manuel V. | | | | |
| | Pauline L. | | | | |
| Ausprägungsform (2): <i>1989/90 – Zweifel am Einheitsnarra- tiv</i> | Miriam A. | | | | |
| | Kathrin T. | | | | |
| | Ulrike N. | | | | |
| | Annika R. | | | | |
| | Jasmin L. | | | | |
| Ausprägungsform (3): <i>1989/90 – Mythisches Einheitsnarra- tiv</i> | Markus L. | | | | |
| | Marvin T. | | | | |
| | Grit R. | | | | |
| | Judith U. | | | | |
| Ausprägungsform (4): <i>1989/90 – Geschichtet ohne Telos</i> | Sven J. | | | | |
| | Maximilian E. | | | | |
| | Jannis C. | | | | |
| Ausprägungsform (5): <i>1989 – Eine kontextualistische Ost- West-Satire</i> | Simon G. | | | | |

Tab. 32: Verteilung der Zielsetzungen in Bezug auf den Quelleneinsatz auf die Proband*innengruppe sortiert nach Ausprägungsformen

4.2.2 Zielsetzungen in Bezug auf Unterrichtseinheiten

Die induktiv kodierten Ziele der Geschichtslehrpersonen zu skizzierten Unterrichtseinheiten lassen sich in fünf Kategorien unterscheiden. 1) In der ersten Kategorie werden alle Zielformulierungen erfasst, die sich der *historischen Sachurteilsbildung* zuordnen lassen. Die Differenzierung zwischen präfigurierten und offenen Sachurteilsbildungen als Ziele von Unterrichtsüberlegungen zu 1989 werden im Folgenden noch näher erläutert. 2) Einen zweiten Bereich der Intention stellt die *Rezeption der Maueröffnung* dar.

3) Eine dritte Kategorie bildet das Ziel, die *Instrumentalisierung von Geschichte* zu illustrieren. 4) Ferner sind weitere Absichtsformen die *Begriffsdekonstruktion* sowie 5) die *Problematisierung einer Bildikone*.

1) Als eine Operation historischen Denkens gilt die *historische Sachurteilsbildung* beziehungsweise der Umgang mit Sachurteilen.¹¹⁴³ Diese Operation lässt sich bei einigen Proband*innen als Ziel für den Geschichtsunterricht zu 1989 identifizieren. Nach Jeismann folgt auf eine Sachanalyse, die „die Klärung des historischen Sachverhaltes“¹¹⁴⁴ darstellt, eine „Bedeutungszuweisung“¹¹⁴⁵: die historische Sachurteilsbildung. Bei dieser gehe es um die Kontextualisierung eines Sachverhaltes „in einen größeren Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen“¹¹⁴⁶. Dabei gehe das Urteil über eine Beschreibung des historischen Sachverhaltes hinaus.¹¹⁴⁷ Die Auswertung hat gezeigt, dass es nötig ist, zwischen präfigurierter und offener Sachurteilsbildung zu unterscheiden. Denn Jeismann zufolge erzwingt ein historisches Sachurteil „eine erheblich größere Bandbreite an Deutungsmöglichkeiten“¹¹⁴⁸. Einige Proband*innen formulieren jedoch konkrete Sachurteile, die möglichen Deutungen durch Schüler*innen vorgreifen. Um diese Art von Zielsetzung von Intentionen abgrenzen zu können, die allgemein auf Ursache- und Wirkungszusammenhänge abheben, wird im Folgenden von a) *präfigurierten* und b) *offenen historischen Sachurteilen* als Ziel gesprochen.

a) Die identifizierten Zielsetzungen, die der Kategorie *präfigurierte historische Sachurteile* zugewiesen werden können, beziehen sich auf Ursachen- und Wirkungszusammenhänge unterschiedlicher Sachverhalte. Die jeweils angestrebten konkreten Sachurteile korrelieren dabei mit den jeweils rekonstruierten Geschichtsbildern der Proband*innen. Ausgehend von einer ihrer drei Bildquellen formuliert beispielsweise Kerstin L. hinsichtlich der Bedeutung der DDR-Bevölkerung für die Maueröffnung 1989 folgende Intention:

„[...] Da wäre es für mich wichtig zu sehen, dass eben eine unglaubliche ja Macht schon durch das Volk ausgegangen ist. Also eine unglaubliche Bewegung. Also der Wille zur Veränderung. Und ich denke, das ist auch das Entscheidende, dass man sieht, hier ist um dieses Schlagwort von einer Bürgerrevolution vielleicht zu bedienen. [...]“¹¹⁴⁹

Auf die Frage nach dem Ziel einer Stunde, in der sie die von ihr mitgebrachten Quellen einsetzt, formuliert die Probandin die oben zitierte Intention: Demnach steht bei mir im Fokus, dass die Schüler*innen

¹¹⁴³ Vgl. Bracke u.a. 2018, S. 97.

¹¹⁴⁴ Karl-Ernst Jeismann: „Geschichtsbewusstsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: Ders.: *Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung*. Hrsg. und eingel. von Wolfgang Jacobmeyer und Bernd Schönemann. Paderborn u.a. 2000, S. 63.

¹¹⁴⁵ Ebd.

¹¹⁴⁶ Ebd.

¹¹⁴⁷ Vgl. ebd., S. 64.

¹¹⁴⁸ Ebd.

¹¹⁴⁹ Kerstin L., Abschn. 98. Die Probandin verweist in diesem Zusammenhang auch noch auf eine Begriffsproblematik, die sie thematisieren würde. Darauf wird unter 4) noch näher eingegangen.

„sehen, dass eben eine unglaubliche ja Macht schon durch das Volk ausgegangen ist.“ Zum einen weist die doppelte Verwendung des Verbes *sehen* darauf hin, dass in der Unterrichtsüberlegung für die Erklärung der Maueröffnung nicht das eigene Herstellen von Ursachenzusammenhängen von den Schüler*innen als Operation historischen Denkens vorgesehen ist. Zum anderen führt die Geschichtslehrerin auch die *Macht des Volkes* als einzige Erklärung für die Maueröffnung an. Das konkrete historische Sachurteil ist in ihrer Zielformulierung also schon festgelegt.

Gleiches gilt für Kathrin T., in deren Zielformulierung jedoch das Sachurteil zu einem anderen Sachverhalt präfiguriert ist:

„[...] Und heute vielleicht, also mein Ziel des Ganzen wäre, dass die Schüler dann sagen, ‚ja heute so ein vielleicht so ein leicht-, so ein Schlagloch ist vielleicht immer noch da, aber es ist noch weniger geworden.‘ [...] und dann am Ende noch mal beurteilt, ‚hm, Graben ja oder nein?‘ und dann hoffentlich so darauf hinauskommt, dass der Alltag sich im Prinzip zwar annähert, weil die Möglichkeiten sich auch annähern, aber dass einfach auch verdammt viel Zeit vergangen ist und Mentalitäten vielleicht auch anders ausgeprägt sind und das dann noch mal beurteilen [...].“¹¹⁵⁰

Die Geschichtslehrerin stellt die Beurteilung der Entwicklung der Annäherung zwischen der früheren DDR und BRD in den Mittelpunkt ihrer Unterrichtsüberlegungen. Die Frage, die sie abschließend beurteilen lassen möchte, lautet pointiert: „Graben, ja oder nein?“¹¹⁵¹ Sie formuliert das intendierte Urteil zu dieser Fragestellung direkt mit. Denn sie möchte, dass die Schüler*innen feststellen, dass „so ein Schlagloch [ist] vielleicht immer noch da“ [ist], aber es ist noch weniger geworden.“

b) Ermittelte Zielsetzungen der Proband*innen, die der Kategorie *offene historische Sachurteile* zugeordnet werden können, formulieren Franziska W. und Pauline L. So möchte Franziska W., dass ihre Schüler*innen am Ende ihrer Unterrichtseinheit „das Warten der Menschen [zu] erklären“¹¹⁵² können. Welche Erklärungen dies aber sein können, lässt sie offen. Dies ist der Unterschied zu den der anderen Kategorie zugewiesenen Absichten. Hinzu kommt bei ihr, dass sie nach einer Erarbeitungsphase auf das Bild zurückkommen möchte, um dieses neu zu deuten. Außerdem sollen die Lernenden auch versuchen, ihre eigenen ersten Eindrücke zu erklären: „[...] und gucken auch, wie das zu unseren Eindrücken passt (unverständlich). Vielleicht können wir die auch erklären dann, warum die so sind.“¹¹⁵³ Die Intention Pauline L.s ist zwar auch der Aufbau deklarativen Wissens beziehungsweise der Begriffsbildung in Bezug auf die Montagsdemonstrationen; allerdings im Hinblick auf eine historische Sachurteilsbildung:

Also ich, das Ziel wäre dabei, dass die Schüler sich erarbeiten oder den Begriff dieser Montagsdemonstration, die ja für das Jahr 1989 ganz bedeutend sind, dass sie im Prinzip sich erarbeiten, was ist eine Montagsdemonstration? Welche Zielgruppen wurden da ang-, also welche Anhänger gab es

¹¹⁵⁰ Kathrin T., Abschn. 112.

¹¹⁵¹ Auch wenn dies eine Ja- oder Nein-Frage darstellt, ist davon auszugehen, dass die Lehrerin eine begründete Urteilsbildung im Sinn hat, worauf auch ihre eigenen Erläuterungen des Gegenstandes schließen lassen.

¹¹⁵² Franziska W., Abschn. 104.

¹¹⁵³ Ebd., Abschn. 108.

für die Montagsdemonstrationen? In welchem Ausmaß? Mit welchen Motiven? Also in diese Richtung würde ich das steuern. Also den Begriff der Montagsdemonstration mit Funktionsträgern so erweitern. So würde ich mir das, glaube ich, vorstellen.“¹¹⁵⁴

Im Fokus steht demnach einerseits die Erarbeitung des Unterrichtsgegenstandes Montagsdemonstration, aber auch die Frage nach den Motiven für diese Proteste: „**Mit welchen Motiven?**“ Die Bestrebung danach, dass die Schüler*innen letztlich den Begriff Montagsdemonstration und dessen Ursachen (Motive der DDR-Bürger*innen) erklären können, greift sie nach der Skizzierung einer möglichen Unterrichtsstunde erneut auf: „**Und letztendlich am Ende der Stunde versuchen wir den Begriff, den Titel dieses Bildes erklären zu können mit eigenen Worten. So könnte ich mir das vorstellen.**“¹¹⁵⁵ Deutlich wird auch an dieser Aussage, dass eine *Erklärung* des Bildes beziehungsweise des thematisierten historischen Geschehenszusammenhang die Absicht der Lehrperson ist.

2) Den zweiten Bereich der Intention stellt die *Rezeption der Maueröffnung* dar. Darunter sind diejenigen Zielformulierungen zusammengefasst, die sich einerseits eher auf das In-den-Blick-nehmen von Emotionen in der Objektdimension beziehen. Andererseits ist in dieser Kategorie auch die Zielsetzung erfasst, die Wahrnehmung eines bestimmten Ereignisses aus verschiedenen Perspektiven – im Sinne der Multiperspektivität – präsentieren zu wollen. So skizziert Christine V. Unterrichtspläne, in denen sie als Ziel die Rezeption der Montagsdemonstrationen und der Maueröffnung formuliert. Man könne sich anschauen, „**wie vielleicht Demonstrationsteilnehmer empfunden haben. Im Westen, wie das aufgenommen wurde. Also ich habe diese so und so wahrgenommen.**“¹¹⁵⁶ Mit diesem Bestreben nimmt Christine V. Emotionen in der Objektdimension in den Blick.¹¹⁵⁷ Die Schüler*innen sollen sich in die „Gefühle historischer Akteure“¹¹⁵⁸ hineinversetzen, in diesem Fall vor allem derjenigen Beteiligten, die demonstriert haben – hier wählt sie das Verb „**empfunden**“, aber auch von Menschen aus dem „**Westen**“. Allerdings schwächt sie das Ziel dahingehend ab, dass sie thematisieren möchte, wie diese die Montagsdemonstrationen und die Maueröffnung „**wahrgenommen**“ haben. Implizit lässt sich an dieser Stelle herauslesen, dass sie Identifikation – besonders mit den Protestierenden – schaffen möchte.

Im Fokus Annika R.s steht dagegen das Ziel, dass „**die Schüler reflektieren, wie die Revolution, die (friedliche) Revolution 89, in Ostdeutschland wahrgenommen wurde.**“¹¹⁵⁹ Zum Verständnis dieses Zieles ist es lohnenswert, noch mal auf die Begründung der Quellenauswahl der Probandin zu blicken: Sie erläutert dahingehend, dass ihre Schüler*innen viel über die Maueröffnung gewusst, aber sie sich

¹¹⁵⁴ Pauline L., Abschn. 85.

¹¹⁵⁵ Ebd., Abschn. 87.

¹¹⁵⁶ Christine V., Abschn. 137.

¹¹⁵⁷ Vgl. Hasberg 2013, S. 49 sowie Bracke 2018, S. 112.

¹¹⁵⁸ Bracke 2018, S. 112.

¹¹⁵⁹ Annika R., Abschn. 92.

über „die Wahrnehmung in Ostdeutschland [...] nie irgendwelche Gedanken gemacht“¹¹⁶⁰ hätten. Hinsichtlich der Maueröffnung selbst führt sie aus, dass diese „in Ostdeutschland natürlich vollkommen anders wahrgenommen wurde, als in Westdeutschland“¹¹⁶¹. Die Kombination dieser Überlegungen lässt sich wie folgt interpretieren: Die Geschichtslehrerin versteht unter „reflektieren“ in diesem Fall, dass die Schüler*innen zur Kenntnis nehmen und sich damit auseinandersetzen, dass die Maueröffnung nicht überall gleich „wahrgenommen wurde“. Gleichwohl ist nicht genau zu rekonstruieren, welche Form der *Wahrnehmung* mit der jeweiligen Perspektive – *Ost- und Westdeutschland* – einhergehen soll. Denn die Beschränkung auf zwei so allgemeine Sichtweisen stellt eine Simplifizierung dar.¹¹⁶² Annika R. ordnet ihre mitgebrachte Fotografie allerdings als Instrumentalisierung des SED-Regimes ein. Deshalb liegt nahe, dass sie die *Ostperspektive* als eine Indienstnahme der vermeintlich abgebildeten Proteste durch das DDR-Regime versteht. Und diese Erkenntnis soll Ziel der *Reflexion* sein.

3) Die *Illustrierung der Instrumentalisierung von Geschichte* stellt eine dritte Kategorie der Zielsetzungen dar. Als historische Instrumentalisierung gilt „die Verzerrung der historischen Wahrheit durch Verfälschung ihrer Quellen und Fakten“¹¹⁶³. Die Kategorie umfasst dementsprechend Zielsetzungen, in denen die Absicht im Fokus steht, Schüler*innen durch Veranschaulichung eine Vereinnahmung von Geschichte zu zeigen. Eine solche Intention formuliert Maximilian E.:

„[...] und ich meine, ich hätte es auch mal als Stundenanfang gemacht, einfach die Schüler erstmal beschreiben lassen, was seht ihr dort? Und kommt euch das bekannt vor? Und man hat ja immer so ein paar Aufgeweckte dabei, die dann auch diesen Bogen schlagen können und dann ist man sehr schnell ja eben dabei über heutige Themen zu sprechen und dann eben. Am Ende stand glaube ich dann eine Beurteilung, was hat dieser Slogan damals ausgemacht, was bedeutet er heute? Um dann eben auch zu zeigen, dass ja bestimmte Dinge auch so vielleicht mal instrumentalisiert werden von verschiedener Seite oder auch ihre Bedeutung verändern. [...].“¹¹⁶⁴

Er erläutert eine Unterrichtsplanung, die zum Ziel hat, „dann eben auch zu zeigen, dass ja bestimmte Dinge auch so vielleicht mal instrumentalisiert werden von verschiedener Seite oder auch ihre Bedeutung verändern.“ Maximilian E. hat dazu eine Fotografie ausgewählt, auf der eine Frau zu sehen ist, die ein Transparent mit der Forderung ‚Wir sind das Volk/ Wir sind ein Volk‘ in den Händen hält. Die *Instrumentalisierung* dieser Losung, auf die der Geschichtslehrer rekurriert, ist höchstwahrscheinlich die Indienstnahme der Forderung durch die PEGIDA-Bewegung.¹¹⁶⁵ Deren Entstehung und Phasen großer

¹¹⁶⁰ Ebd., Abschn. 80.

¹¹⁶¹ Ebd., Abschnitt 78.

¹¹⁶² Vgl. dazu auch Kap. 3.2.4.

¹¹⁶³ Martin Sabrow: *Geschichte als Instrument: Variationen über ein schwieriges Thema*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 63 (2013), 42–43, S. 3.

¹¹⁶⁴ Maximilian E., Abschn. 104.

¹¹⁶⁵ Die PEGIDA-Bewegung (PEGIDA = Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes) entstand im Oktober 2014. Eine Studie konnte sichtbar machen, dass weniger „der Islam oder eine mutmaßlich

Medienpräsenz fallen in den Zeitraum, in dem die Interviews für die vorliegende Studie durchgeführt wurden. Grundsätzlich wäre aber auch die Bezugnahme auf die Instrumentalisierung dieses Slogans durch eine andere Gruppe möglich. Gezielt hätten „zunächst die NPD, dann Pegida und schließlich die AFD den Ruf für ihre Zwecke gekapert.“¹¹⁶⁶ Der Hinweis des Probanden, dass es immer „ein paar Aufgeweckte“ gebe, die „diesen Bogen schlagen können“ und man zügig „über heutige Themen“ sprechen könne, legt aufgrund der Aktualität die Bezugnahme auf Pegida jedoch nahe. Der Verweis auf die Bedeutungsveränderung („was hat dieser Slogan damals ausgemacht, was bedeutet er heute?“), den die Schüler*innen beurteilt haben, diene dem Zweck, *Bedeutungsveränderung* und *Instrumentalisierung* „zu zeigen“, also zu illustrieren. Dabei ist zu beobachten, dass das artikuliert Ziel letztlich ein exemplarisches ist. Denn von dem konkreten Bedeutungswandel dieser Losung ausgehend intendiert der Lehrer, den Schüler*innen zu demonstrieren, „dass ja bestimmte Dinge auch so vielleicht mal instrumentalisiert werden von verschiedener Seite oder auch ihre Bedeutung verändern.“ Diese Art der Instrumentalisierung ist ein populistisches Vorgehen, denn mit der Bezugnahme auf *das Volk* würden „die Grenzen der Mehrheitsgesellschaft“¹¹⁶⁷ aufgehoben. Diese Form der Instrumentalisierung möchte Maximilian E. seinen Schüler*innen illustrieren.

4) Des Weiteren lässt sich eine weitere Kategorie der Zielsetzung ermitteln, die als *Begriffsdekonstruktion* beschrieben werden kann. Eine so eingeordnete Intention zeichnet aus, dass Schüler*innen sich kritisch mit (historischen) Begriffen auseinandersetzen beziehungsweise diese zu historisieren lernen. Wenngleich Forschungsergebnisse dazu noch rar seien,¹¹⁶⁸ werde Begriffslernen dennoch als wichtiger Bestandteil des Geschichtsunterrichts angesehen. Denn Begriffe spielten „eine zentrale Rolle beim Aufbau von Wissensstrukturen“¹¹⁶⁹. Dies gelte für das Unterrichtsfach Geschichte aber in besonderem Maße, da es „nicht nur um Begriffe aus unserer Gegenwartssprache, sondern auch um Begriffe aus vergangenen Zeiten“¹¹⁷⁰ gehe. Zudem gehe mit historischen Begriffen einher, dass diese Schüler*innen

drohende ‚Islamisierung des Abendlandes‘, sondern eine in verschiedenartiger Weise artikuliert Unzufriedenheit mit der Politik“ (Hans Vorländer/ Maik Herold/ Steven Schäller: PEGIDA. Entwicklung, Zusammensetzung und Deutung einer Empörungsbewegung. Wiesbaden 2016, S. 66) als vornehmliches Motiv von den Teilnehmenden an entsprechenden Demonstrationen angeführt wurde (vgl. ebd.).

¹¹⁶⁶ Achim Beier: Mythos Montagsdemonstration. In: Deutschland Archiv v. 23.12.2020 (www.bpb.de/324912, aufgerufen am 08.09.2021).

¹¹⁶⁷ Anton Pelinka: ›Das Volk‹ als Konstrukt des Populismus. Zur Dynamik des Kernbegriffs jeder Demokratietheorie. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 50 (2020), S. 180.

¹¹⁶⁸ Vgl. Michael Sauer: Begriffslernen und Begriffsarbeit im Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2019 (Kleine Reihe – Geschichte), S. 16. Einen ersten Zugriff bieten Langer-Plän und Beilner in ihrer Systematisierung: Dies.: Zum Problem der historischen Begriffsbildung. In: Hilke Günther-Arndt/ Michael Sauer (Hrsg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Berlin 2006 (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 14), S. 215–250.

¹¹⁶⁹ Bettina Alavi: Begriffslernen. In: Ulrich Mayer u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 3. Aufl. Schwalbach/Ts. 2014, S. 32f.

¹¹⁷⁰ Sauer 2019, S. 6.

bereits häufig als Alltagsbegriffe bekannt seien.¹¹⁷¹ Somit bestünde die Schwierigkeit einer Historisierung dieser Begriffe.¹¹⁷²

Jannis C. strebt eine *Begriffsdekonstruktion* an, die insbesondere eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff *Volk* sowie eine Historisierung seiner Variationen erfordert:

„Ja. Wenn nicht, wenn ich jetzt mal davon ausgehe, dass die Rückschau dann schon abgeschlossen ist, sich selbst als deutschen Bürger, sich selber als deutschen Bürger die Frage zu stellen, wen man denn zu diesem Deutschsein überhaupt dazu zähle? Ob es nur Menschen sind, die jetzt innerhalb dieser Staatsgrenzen dann den deutschen Pass haben oder die hier wohnen oder, ob es nicht schon zwischen Ost und West schon so oder Nord und Süd so erhebliche Unterschiede gibt, dass dieser Begriff Volk, gerade wenn man dann auch so auf das Völkisch dann heute schaut, dass der Begriff Volk da dekonstruiert wird und da kritisch reflektiert wird. Das ist natürlich für, selbst für eine Doppelstunde eigentlich zu viel. Aber wenn man da den Anstoß geben kann, für so einen ja für so einen Gedankengang, dann ist da schon viel erreicht, glaube ich.“¹¹⁷³

Der Geschichtslehrer hat demzufolge zwei Formen der Begriffsauseinandersetzung zum Ziel: 1. Er intendiert eine kritische Beschäftigung der Schüler*innen mit ihrem gegenwärtigen Verständnis von Volk und Nation: „sich selbst als deutschen Bürger, sich selber als deutschen Bürger die Frage zu stellen, wen man denn zu diesem Deutschsein überhaupt dazu zähle?“ Darauf folgen mögliche Antworten, die das Problem verdeutlichen, zum Beispiel: „ob es nur Menschen sind, die jetzt innerhalb dieser Staatsgrenzen den deutschen Pass haben“. Der Konstruktcharakter von Nation und Volk wird von Jannis C. an dieser Stelle aufgezeigt. Er formuliert das Erkennen dieses Konstruktcharakters und damit die Dekonstruktion als Ziel seiner Unterrichtseinheit. Darüber hinaus benennt er 2. die Absicht, „dass dieser Begriff Volk, gerade wenn man dann so auf das Völkisch dann heute schaut, dass der Begriff Volk da dekonstruiert wird und das kritisch reflektiert wird.“ Die Lehrperson weist darauf hin, dass sie eine Dekonstruktion und Reflexion des Volksbegriffes vor allem in seiner Variation *völkisch* als Ziel sieht. Für diesen Begriff wurde insbesondere für die Phase, in der die Interviews geführt wurden, diagnostiziert, dass er Konjunktur habe.¹¹⁷⁴ Eine Historisierung des zu diesem Zeitpunkt also aktuellen Begriffes ist dem Probanden vermutlich aus folgenden Gründen ein Anliegen: So würde *völkisch* vor allem

¹¹⁷¹ Vgl. Alavi 2014, S. 33 sowie Hilke Günther-Arndt: Historisches Wissen und Wissenserwerb. In: Dies./ Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 6., überarbeitete Neuaufl. Berlin 2014, S. 44.

¹¹⁷² Vgl. ebd.

¹¹⁷³ Jannis C., Abschn. 100.

¹¹⁷⁴ Uwe Puschner: Die völkische Bewegung. In: Bundeszentrale für politische Bildung v. 07.07.2016 (<https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/230022/die-voelkische-bewegung#footnode2-2>, aufgerufen am 10.09.2021).

mit der NS-Herrschaft in Verbindung gebracht.¹¹⁷⁵ Gleichwohl verweisen Puschner und Hartung darauf, dass die völkische Bewegung bis zum 1900 Jahrhundert zurückreicht.¹¹⁷⁶

5) Schließlich ist als letzte Kategorie die Intention der *Problematisierung einer Bildikone* zu identifizieren. Die Zielsetzung der Unterrichtseinheit Grit R.s lässt sich in diese Kategorie einordnen:

„[...] Und dann durchgezogen durch so eine Reihe hinterher. Ja dieses Bild auch in irgendeiner Form ja beurteilen zu können. Was, ja welche Elemente sehen wir hier? Was inszeniert dieses Bild auch irgendwo? Also wirklich dann hinterher auch zu einer Beurteilungsebene zu gelangen. Dieses Bild neben dieser abgebildeten Freude über die Einheit ja auch kritisch zu betrachten.“¹¹⁷⁷

Zu beobachten ist bei der Probandin die Diskrepanz zwischen der Vorstellung, dass die Fotografie „Freude über die Einheit“ *abbildet* sowie der Intention die Aufnahme gleichzeitig „kritisch zu betrachten“. Dieser Zielsetzung liegt die Annahme zugrunde, dass die Fotografie eine Inszenierung sei („Was inszeniert dieses Bild auch irgendwo“).¹¹⁷⁸ So ordnet Grit R. die Aufnahme als Bildikone ein und leitet daraus die Konsequenz ab, dass eine kritische Auseinandersetzung (Dekonstruktion) notwendig sei: „und ja und den Abschluss würde dann jetzt dieses Bild im Sinne dieser Bildikone in einer kritischen Untersuchung machen.“¹¹⁷⁹ Die Kritik, die sie an dem Bild übt, und weshalb sie offenbar eine entsprechende „kritischen Untersuchung“ zum Ziel hat, bezieht sich auf folgenden Aspekt:

„[...] und am Ende aber wirklich darauf hinzuweisen, dass dieses Bild ja auch eine ja Bildikone mittlerweile ist. Viele werden dieses Bild in irgendeiner Form kennen. Und zu thematisieren, dass es ja im Westen aufgenommen wurde. Und dass wir auch nur Westbürger auf dieser Mauer sehen. Und dann darüber zu sprechen, wie kann das sein, dass ein Bild, das ja eigentlich nur eine sehr einseitige Abbildung der Wiedervereinigung schafft. Ja, es als Bildikone in unsere Köpfe schafft.“¹¹⁸⁰

Aus diesem Ausschnitt lassen sich zwei Gesichtspunkte ableiten: Zum einen möchte die Probandin, dass die Schüler*innen erkennen, dass die Bildquelle eine westliche Perspektive auf die Maueröffnung darstellt. Zum anderen geht es ihr um die Reflexion auf der Metaebene: wie kann das sein, dass ein Bild, das ja eigentlich nur eine sehr einseitige Abbildung der Wiedervereinigung schafft. Ja, es als Bildikone in unsere Köpfe schafft.“

In der nachfolgenden Übersicht sind die Zielsetzungen der Proband*innen zu Unterrichtseinheiten zu 1989 zu sehen. Deutlich wird, wie sich die jeweiligen Absichten auf die Gruppen verteilen.

¹¹⁷⁵ Vgl. ebd.

¹¹⁷⁶ Vgl. ebd. sowie Günter Hartung: Völkische Ideologie. In: Uwe Puschner/ Walter Schmitz/ Justus H. Ulbricht (Hrsg.): Handbuch zur »Völkischen Bewegung« 1871–1918. München u.a. 1996, S. 22–41.

¹¹⁷⁷ Grit R., Abschn. 84.

¹¹⁷⁸ Darauf, dass diese Fotografie eine Inszenierung darstellt, weist Hamann hin 2014, S. 172.

¹¹⁷⁹ Grit R., Abschn. 86.

¹¹⁸⁰ Ebd., Abschn. 82.

Zusammenfassung

Die Übersicht führt die Ergebnisse zu den Zielsetzungen in Bezug auf den Quelleneinsatz sowie hinsichtlich der Unterrichtseinheiten zu 1989 zusammen.

| | | Zielsetzungen in Bezug auf den Quelleneinsatz | | | | Zielsetzungen in Bezug auf Unterrichtseinheiten | | | | | |
|-------------------------------------|---------------|--|--|--|-----------------------|---|---------------------------|----------------------------|---|------------------------|-----------------------------------|
| | | Ziele eines repetitiven Einstiegs: Aktivierung von Vorwissen/ Wiederholung von Gelerntem | Ziele eines problematisierenden Einstiegs: Entwicklung von (historischen) Fragen | Ziel eines animativen Einstiegs: Hervorrufen von Emotionen | Ziel der Illustration | Präfigurierte Sachurteilsbildung | Offene Sachurteilsbildung | Rezeption der Maueröffnung | Illustrierung der Instrumentalisierung von Geschichte | Begriffsdekonstruktion | Problematisierung einer Bildikone |
| Ausprägungsform (1) ¹¹⁸¹ | Franziska W. | | | | | | | | | | |
| | Kerstin L. | | | | | | | | | | |
| | Sinem C. | | | | | | | | | | |
| | Christine V. | | | | | | | | | | |
| | Marcel T. | | | | | | | | | | |
| | Manuel V. | | | | | | | | | | |
| | Pauline L. | | | | | | | | | | |
| Ausprägungsform (2) ¹¹⁸² | Miriam A. | | | | | | | | | | |
| | Kathrin T. | | | | | | | | | | |
| | Ulrike N. | | | | | | | | | | |
| | Annika R. | | | | | | | | | | |
| | Jasmin L. | | | | | | | | | | |
| Ausprägungsform (3) ¹¹⁸³ | Markus L. | | | | | | | | | | |
| | Marvin T. | | | | | | | | | | |
| | Grit R. | | | | | | | | | | |
| | Judith U. | | | | | | | | | | |
| Ausprägungsform (4) ¹¹⁸⁴ | Sven J. | | | | | | | | | | |
| | Maximilian E. | | | | | | | | | | |
| | Jannis C. | | | | | | | | | | |
| Ausprägungsform (5) ¹¹⁸⁵ | Simon G. | | | | | | | | | | |

Tab. 33: Gesamtübersicht der verschiedenen Zielsetzungen der Proband*innen sortiert nach Ausprägungsformen

Es dominieren das Ziel, einen problematisierenden Einstieg mit der Quelle erwirken zu wollen sowie die Absicht, bestimmte präfigurierte Sachurteile anzubahnen. Von diesem Befund ausgehend, wird zunächst der Zusammenhang zwischen den Ergebnissen zu den beiden Kategorien in den Blick genommen.

¹¹⁸¹ 1989 als Revolutions- und Freiheitsnarrativ.

¹¹⁸² 1989/90 – Zweifel am Einheitsnarrativ.

¹¹⁸³ 1989/90 – Mythisches Einheitsnarrativ.

¹¹⁸⁴ 1989/90 – Geschichte ohne Telos.

¹¹⁸⁵ 1989 – Eine kontextualistische Ost-West-Satire.

Im Anschluss werden die Befunde der Proband*innengruppen – unterschieden nach den Ausprägungsformen – thematisiert.

- 1) Es ist zunächst zu erkennen, dass acht von zwölf Lehrpersonen, die sich zu Zielen bezüglich des Quelleneinsatzes geäußert haben, angeben, einen problematisierenden Einstieg als Ziel des Quelleneinsatzes zu haben. Dies ist vorläufig ein positiver Befund, wird doch in der Geschichtsdidaktik davon ausgegangen, dass es „ohne historische Fragen keine Geschichte“¹¹⁸⁶ gebe beziehungsweise eine historische Frage als Ausgangspunkt für Geschichtsunterricht(splanung) gilt.¹¹⁸⁷ Allerdings zeigt sich bei der Betrachtung weiterer Absichten dieser acht Geschichtslehrpersonen, dass sechs von ihnen ein bestimmtes präfiguriertes historisches Sachurteil als Intention ihrer Unterrichtseinheiten formulieren.¹¹⁸⁸ Das bedeutet in der Konsequenz, dass die Geschichtslehrer*innen, deren Ziel des Quelleneinsatzes ein problemorientierter Einstieg ist, letztlich, wie auch Schröer konstatiert, „kein problemorientiertes Unterrichtskonzept“¹¹⁸⁹ umsetzen. Auch Seidenfuß kommt in seiner Studie in Bezug auf Novizen zu diesem Ergebnis.¹¹⁹⁰ Ähnliche Tendenzen lassen die Ergebnisse von Urbach/Lahmer-Gebauer erkennen.¹¹⁹¹ Gleichzeitig transportieren diese sechs Proband*innen der vorliegenden Studie ihre Geschichtsbilder zu 1989 in den Unterricht.
- 2) Diese Tendenz ist in einer Ausprägungsgruppe besonders hoch: So ist bei zwei Lehrpersonen (Marvin T., Judith U.), deren Geschichtsbilder der Ausprägungsform 1989/90 – *Mythisches Einheitsnarrativ* (3) zugeordnet werden können, die Zielsetzung ein präfiguriertes Sachurteil. Dabei spiegeln sich in der konkret formulierten Sachurteilsbildung die jeweils rekonstruierten Geschichtsbilder wider. Markus L. und Grit R. möchten wiederum mit den mitgebrachten Quellen Deutungen transportieren, die ebenfalls stark mit ihren individuellen Geschichtsbildern korrelieren. Jedoch tritt bei Grit R. die Zielsetzung hinzu, ihre eigene Deutung („abgebildete[n] Freude über die Einheit“¹¹⁹²) und somit die Quelle als Bildikone infrage stellen zu wollen. An dieser Stelle ringen offenbar zwei Anliegen im Umgang mit der Fotografie miteinander.

Es ist insgesamt dennoch eine frappierende Beobachtung: Keine Geschichtslehrperson dieser Gruppe hat zum Ziel, einen problematisierenden Einstieg zu initiieren. Im Gegenteil: Zwei Lehrpersonen haben die Absicht eigene Deutungen zu illustrieren. Zwei weitere möchten zu Sachurteilsbildungen gelangen, die sie bereits formuliert haben. Wenngleich Grit R. zudem eine kritische

¹¹⁸⁶ Schreiber 2007, S. 156.

¹¹⁸⁷ Vgl. zum Beispiel Pandel 2017, S. 418 oder Reeken 2012b, S. 262.

¹¹⁸⁸ Lediglich Sven J. weist auf eine *offene Sachurteilsbildung* als Ziel hin. Christine V. wiederum nennt als weitere Zielsetzung die *Rezeption der Maueröffnung*. Beide Einordnungen werden im Zuge der Vorstellung weiterer Befunde noch in den Blick genommen.

¹¹⁸⁹ Schröer 2015, S. 325.

¹¹⁹⁰ Vgl. Seidenfuß 2003, S. 258.

¹¹⁹¹ Vgl. Lahmer-Gebauer/ Urbach 2019, S. 101.

¹¹⁹² Grit R., Abschn. 84.

Auseinandersetzung mit der Quelle als Bildikone zum Ziel hat, gibt es gleichwohl keinen Hinweis darauf, dass dies das Einbringen ihrer Deutung in den Unterricht tangiert. Das Vorhandensein der Ausprägungsform *1989/90 – Mythisches Einheitsnarrativ* scheint demnach besonders wirkmächtig und einflussnehmend auf Unterrichtsplanungen zu sein.

- 3) Das Gegenbild stellen die Proband*innen dar, deren Geschichtsbild der Ausprägungsform *1989/90 als Entscheidung mit offenem Ausgang (4)* zugewiesen werden können. Ihre übergeordneten Zielsetzungen erweisen sich als am wenigsten vorgefertigt.¹¹⁹³ Auch hier scheint folglich die Offenheit, die bei der Auflösung der Narration dieser Proband*innen festgestellt werden kann, mit dem Grad der (nicht vorhandenen) Geschlossenheit der Zielsetzung zusammenhängen. Diese sind sehr offen und wenig inhaltsgebunden, was auch damit korreliert, dass diese äußerst divergent sind.
- 4) Bei den Lehrpersonen der Ausprägungsform *1989 als Revolution- und Freiheitsnarrativ (1)* wird Folgendes deutlich: Zwar formulieren *nur* vier der sieben Proband*innen präfigurierte Sachurteile als Intentionen. Aber gleichwohl sind die Zielsetzungen relativ eng gefasst. So heben fast alle artikulierten Ziele darauf ab, historische Sachurteile bei Schüler*innen anzubahnen. Diese zielen – auch wenn sie offen formuliert und nicht vorgefertigt sind – auf Erklärungen und Ursachen für die Maueröffnung und die Montagsdemonstrationen ab. Dabei eint sie, dass es im Kern immer um die Erklärung des Handelns der Menschen (in Bezug auf die Montagsdemonstrationen) oder um deren Rolle für die Maueröffnung geht. Obwohl Christine V. keine Form der Sachurteilsbildung als Ziel angibt, bildet sie dennoch nur teilweise eine Ausnahme. Denn ihre intendierte historische Frage hebt ebenfalls auf eine Sachurteilsbildung ab. Und auch ihre Absicht, Emotionen von Demonstrationsteilnehmer*innen in den Mittelpunkt zu rücken, führt dazu, dass letztlich auch bei ihr das Nachvollziehen und Verstehen des Handelns der Menschen sowie deren Wahrnehmung von Bedeutung ist. Obwohl die Erklärung selbst (präfigurierte Sachurteile) bei den Proband*innen also nicht von allen vorgegeben ist, ist die Ausrichtung auch bei Franziska W., Pauline L. und Christine V. gegeben, die Bedeutung und Rolle der DDR-Bevölkerung hervorzuheben. Es zeigt sich insgesamt Folgendes: Zum einen steht auch hier das Geschichtsbild der Proband*innen in Zusammenhang mit ihren Unterrichtsplanungen. Zum anderen ist für diese Gruppe die Tendenz der Geschlossenheit der Zielsetzung zwar nicht so stark ausgeprägt, wie bei den Geschichtslehrpersonen der Gruppe (3), aber dennoch gegeben.
- 5) Die Gruppe der Lehrpersonen, deren Geschichtsbilder der Ausprägungsform *1989/90 – Zweifel am Einheitsnarrativ (2)* zugeordnet werden können, ist als am wenigsten homogen zu beurteilen. Zwar sind auch in dieser Gruppierung Proband*innen zu identifizieren, bei denen die Zielsetzung des

¹¹⁹³ Simon G. gehört auch dazu, allerdings sind, aufgrund der Tatsache, dass er der einzige ist, der der Ausprägungsform (5) zugeordnet werden kann, daraus keine weiteren Schlüsse zu ziehen.

Quelleneinsatzes eine Problematisierung suggeriert, die aber letztlich in einem vorgefertigten Sachurteil mündet (Ulrike N. und Jasmin L.). Außerdem weist eine Lehrperson ausschließlich auf ein konkretes Sachurteil als Intention hin. Aber bei zwei Probandinnen – Annika R. und Miriam A. – sind die Zielsetzungen nicht in solchem Ausmaß geschlossen beziehungsweise korrelieren nicht derart mit ihrem Geschichtsbild.

Insgesamt zeigt sich bei fast allen Proband*innen ein Zusammenhang zwischen den zugeordneten Ausprägungsformen und den jeweils formulierten Zielsetzungen. Allerdings gibt es zwischen den Gruppen deutliche Unterschiede hinsichtlich der Geschlossenheit der formulierten Ziele. Lehrpersonen, bei denen Geschichtsbilder rekonstruiert werden können, die sich der Ausprägungsform *1989/90 – Mythisches Einheitsnarrativ (3)* sowie *1989 als Revolutions- und Freiheitsnarrativ (1)* zuschreiben lassen, formulieren geschlossenerere Zielsetzungen, als diejenigen, die sich der Ausprägungsform *1989/90 – Zweifel am Einheitsnarrativ (2)* zuzuweisen sind. Am offensten sind die Intentionen derjenigen, deren Geschichtsbilder auch eine Offenheit in der Narration aufweisen (Ausprägungsform: *1989/90 – Geschichte ohne Telos*). Die Intention Simon G.s ist insofern als offenste einzuordnen, als dass er den Einsatz der Quellen zur Wiederholung vor dem Abitur einsetzen möchte und dementsprechend keine klassische Unterrichtseinheit skizziert. Daraus resultiert, dass 14¹¹⁹⁴ der 20 Lehrpersonen Zielsetzungen für ihren Unterricht formulieren, die sich als vornehmlich geschlossen beschreiben lassen. Die nachfolgende Abbildung 26 stellt den Versuch einer groben Visualisierung dar.

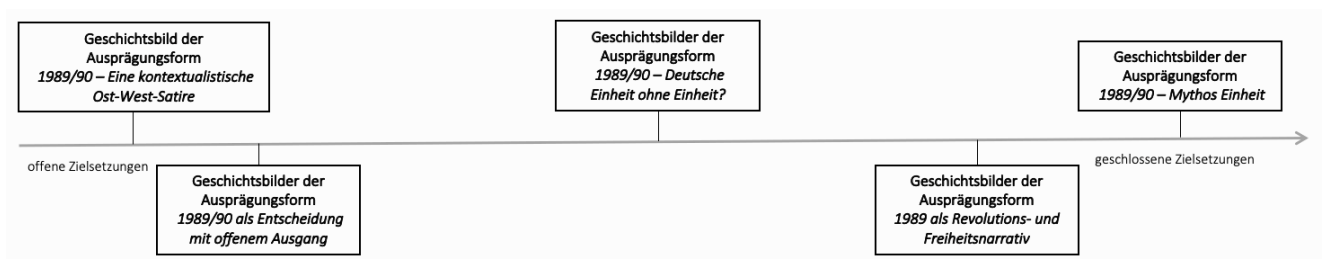


Abb. 27: Verteilung der Proband*innengruppen bzgl. der Stärke der Geschlossenheit ihrer Zielsetzung

¹¹⁹⁴ Kathrin T., Ulrike N. und Jasmin L. (Ausprägungsform 1989/90 – Zweifel am Einheitsnarrativ (2)) werden diesen geschlossenen Zielsetzungen zugerechnet.

4.3 Medien

Hinsichtlich des Medieneinsatzes wird an dieser Stelle näher betrachtet, in welcher Unterrichtsphase die Lehrpersonen die mitgebrachte(n) Quelle(n) einsetzen¹¹⁹⁵ und welche weiteren Medien sie für ihre Unterrichtsplanungen vorsehen.

4.3.1 Einsatz der mitgebrachten Quelle(n)

17 der befragten Geschichtslehrpersonen geben an, die mitgebrachte(n) Quelle(n) in der Einstiegsphase einsetzen zu wollen. Bei zwei Lehrern ist eine Zuordnung des Quelleneinsatzes zu einer Unterrichtsphase nicht eindeutig möglich (Markus L., Marvin T.). Jannis C. sieht seine Fotografie als „die Hauptquelle der Stunde“¹¹⁹⁶, während Ulrike N. ihre ausgewählte Fotografie in der Einstiegsphase und die Karikatur zur Erarbeitung einsetzen würde. Es lässt sich in der Zusammenschau kein Zusammenhang zwischen den zugeordneten Ausprägungsformen und der Phase des Bildquelleneinsatzes feststellen. Vielmehr scheinen Bilder (sowohl Karikaturen als auch Fotografien) als *Türöffner* einer Stunde verstanden zu werden. Mit diesem Befund lassen sich die Ergebnisse von Sauer und Spieß replizieren. So konnte Sauer in seiner Studie ermitteln, dass Bildquellen – im Vergleich zu Textquellen – erkennbar häufiger in der Phase des Einstiegs eingesetzt werden.¹¹⁹⁷ Ebenso konstatiert Spieß, dass im Rahmen seiner Studie zur Quellenarbeit Bildquellen vornehmlich in der Einstiegsphase verwendet wurden.¹¹⁹⁸

4.3.2 Einsatz weiterer Medien

In ihren skizzierten Unterrichtsüberlegungen verweisen viele Proband*innen auf weitere Medien, die in den Planungen eine Rolle spielen. Dabei sind die Angaben der Lehrpersonen unterschiedliche konkret. Eine Ebene auf der Vergleichbarkeit hergestellt werden kann, ist neben der übergeordneten Unterscheidung von Quelle und Darstellung auch die Differenzierung zwischen schriftlichen, visuellen, audio- und audio-visuellen Quellen sowie deren Ausprägungen (s. Tab. 35). Unter der Kategorie *Darstellungstexte (aus Schulgeschichtsbüchern)* sind unterschiedlich konkrete Angaben der Lehrpersonen zusammengefasst: Franziska W. würde die Hintergründe der Maueröffnung mithilfe eines „Schulbuchttextes“¹¹⁹⁹ erarbeiten, Ulrike N. verweist auf ein „Sammelsurium“ an „schriftlichen Quellen, Darstellungen“¹²⁰⁰, die sie im Zusammenhang mit 1989 nutzen würde. Annika R. möchte „vergleichende

¹¹⁹⁵ Funktionen des Quelleneinsatzes sind in den Begründungen der Quellenauswahl (Kap. 4.1) bereits thematisiert worden.

¹¹⁹⁶ Jannis C., Abschn. 96.

¹¹⁹⁷ Vgl. Michael Sauer: Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 12 (2013), S. 182f.

¹¹⁹⁸ Vgl. Spieß 2014, S. 102.

¹¹⁹⁹ Franziska W., Abschn. 108.

¹²⁰⁰ Ulrike N., Abschn. 44.

Darstellungstexte¹²⁰¹ verwenden, während Marcel T. und Jasmin L. eher eine inhaltliche Konkretisierung vornehmen: Der Geschichtslehrer möchte die „europäischen Dimensionen“¹²⁰² thematisieren und dafür unter anderem Darstellungen nutzen. Die Probandin hat nach eigenen Angaben einen „Wirtschaftstext“¹²⁰³ in ihrer Unterrichtseinheit eingesetzt.

| | | Keine Angabe zu weiteren Medien | Darstellungen Darstellungstexte (aus Schulschichtsbüchern) | Quellen | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|---------------|---------------------------------|---|--------------------------|-------|------------------|-----------------|--------------|-------------|-------------|--------|--------------|---------------|----------------|--|--|--|
| | | | | schriftlich | | | | | visuell | | audio | | audio-visuell | | | | |
| | | | | Zeitgenössische Aussagen | Reden | Tagebucheinträge | Zeitungsartikel | unspezifisch | Karikaturen | Fotografien | Lieder | Tonaufnahmen | Filmaufnahmen | Zeitzeug*innen | | | |
| Ausprägungsform (1) ¹²⁰⁴ | Franziska W. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kerstin L. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Sinem C. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Christine V. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Marcel T. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Manuel V. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Pauline L. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ausprägungsform (2) ¹²⁰⁵ | Miriam A. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kathrin T. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Ulrike N. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Annika R. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Jasmin L. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ausprägungsform (3) ¹²⁰⁶ | Markus L. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Marvin T. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Grit R. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Judith U. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ausprägungsform (4) ¹²⁰⁷ | Sven J. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Maximilian E. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Jannis C. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ausprägungsform (5) ¹²⁰⁸ | Simon G. | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tab. 34: Übersicht über die verschiedenen genannten Medien

¹²⁰¹ Annika R., Abschn. 84.

¹²⁰² Marcel T., Abschn. 94.

¹²⁰³ Jasmin L., Abschn. 98.

¹²⁰⁴ 1989 als Revolutions- und Freiheitsnarrativ.

¹²⁰⁵ 1989/90 – Zweifel am Einheitsnarrativ.

¹²⁰⁶ 1989/90 – Mythisches Einheitsnarrativ.

¹²⁰⁷ 1989/90 – Geschichte ohne Telos.

¹²⁰⁸ 1989 – Eine kontextualistische Ost-West-Satire.

In Bezug auf den Medieneinsatz erweist sich ein Vergleich mit den Befunden zu den *zeitgeschichtlichen didaktisch-methodischen Überzeugungen* (Kap. 2) aufschlussreich. Denn Medien spielten bei den *Beliefs* zu den Potenzialen und Herausforderungen zeitgeschichtlichen Unterrichts eine große Rolle. Insgesamt werden dabei im Vergleich zwischen den Lehrpersonen der verschiedenen Ausprägungsformen sowie zwischen den Befunden zu den zeitgeschichtlichen didaktisch-methodischen Überzeugungen und den konkreten Unterrichtsüberlegungen zu 1989 folgende Ergebnisse deutlich:

- 1) Eine Beobachtung ist, dass es bei den Proband*innen, die sich der Ausprägungsform 1989/90 – *Mythisches Einheitsnarrativ* (3) zuordnen lassen, eine Tendenz zu visuellen (Karikaturen), audio (Tonaufnahmen) und audio-visuellen (Filmaufnahmen) Quellen zu geben scheint. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Lehrpersonen dieser Gruppe verstärkt ihre Deutungen illustrieren möchten, worauf bereits die Begründungen der Quellenauswahl (Kap. 4.1), aber zum Teil auch die formulierten Zielsetzungen (Kap. 4.2.1) hindeuten.
- 2) Es wird außerdem deutlich, dass bei Lehrpersonen, deren Geschichtsbilder unter der Kategorie 1989/90 *als Entscheidung mit offenem Ausgang* (4) zusammengefasst sind, mit Ausnahme von Sven J., der noch auf zeitgenössische Aussagen und sich selbst als Zeitzeugen verweist, keine weiteren Quellen oder Darstellungen eine Rolle spielen. Dies lässt sich damit erklären, dass sie – genau wie Simon G., der aber auch drei Bildquellen mitgebracht hat – ihre Fotografien als Untersuchungsgegenstand der Unterrichtseinheit verstehen. Dies sagt zumindest Jannis C. ganz explizit.
- 3) Ferner zeigt sich im Vergleich mit den *zeitgeschichtlichen didaktisch-methodischen Überzeugungen* (Kap. 2), dass auch mit einem konkreten Gegenstandsbezug Zeitzeug*innen für die Lehrpersonen unabhängig ihrer zugeordneten Ausprägungsform keine Rolle spielen. Lediglich Jasmin L. beschreibt, wie sie zwei ihrer Mitreferendarinnen, die „**beide aus Ostdeutschland kamen**“¹²⁰⁹ in ihren Unterricht einbezogen hat. Einen allgemeinen Erklärungsansatz dafür bieten zum einen die bereits genannten Begründungen, die die Inszenierung von Zeitzeug*innengesprächen sowie die Berufsphase der interviewten Geschichtslehrpersonen betreffen (s. Kap. 2.5). Konkret für den Themenkomplex 1989 scheinen zudem weitere Faktoren relevant zu sein. Denn für die Geschichtslehrpersonen der Studie zur Geschichtskultur kommt Daniel Münch zu einem anderen Ergebnis: Für sie seien Zeitzeug*innen als Zugang zur DDR-Geschichte ein üblicher Zugriff.¹²¹⁰ Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied, der wohl auf die Zusammenstellung der Proband*innengruppe zurückzuführen ist: So unterrichteten diese Geschichtslehrer*innen im Durchschnitt bereits seit 25 Jahren, viele weisen eine DDR-Sozialisation auf und zudem unterrichteten diese Lehrpersonen im ehemaligen DDR-

¹²⁰⁹ Jasmin L., Abschn. 98.

¹²¹⁰ Vgl. Münch 2017, S. 317f.

Gebiet.¹²¹¹ Während also für diese Gruppe der Zugriff auf die DDR-Geschichte über Zeitzeug*innen üblich zu sein scheint, trifft dies auf *westlich* sozialisierte Berufseinsteiger*innen nicht zu.

- 4) Schließlich ist zu erkennen, dass die Proband*innen insgesamt ein Spektrum an verschiedenen Quellengattungen in ihren skizzierten Planungen benennen, obwohl sie mit Ausnahme der mitgebrachten Bildquellen nicht auf das Szenario, Unterrichtsüberlegungen zu äußern, vorbereitet waren. Hier zeigt sich zum einen, dass die Möglichkeit der *Materialvielfalt* (s. Kap. 2.3.2) nicht nur ein theoretisch in Betracht gezogenes Potenzial zu sein scheint. Auch wenn ein vergleichender Unterrichtsgegenstand einer früheren Epoche fehlt und somit die Frage offenbleiben muss, inwiefern die Auswahl für einen anderen Inhalt ähnlich ausgefallen wäre. Zum anderen werden die Planungsunterschiede, auf die die Geschichtslehrpersonen im Zusammenhang mit Differenzen im Vergleich zu anderen Epochen hingewiesen haben, an dieser Stelle ebenfalls deutlich (Kap. 2.4.1).

4.4 Methoden

Bereits die Kodierung der Interviews orientierte sich am Methodensystem Hilke Günther-Arndts,¹²¹² um den Spezifika des Geschichtsunterrichts Rechnung zu tragen. Deshalb folgt auch die Darstellung der Befunde grundsätzlich dieser Logik. Allerdings gibt es für die vorliegende Untersuchung eine Modifizierung: Die unterrichtsmethodischen und thematischen Strukturierungskonzepte finden nur bedingt Berücksichtigung, da sie vornehmlich für die Planung und Durchführung von Unterrichtssequenzen oder -reihen eine Rolle spielen.¹²¹³ Auch wenn sich in den Interviews andeutet, dass die Proband*innen in der Regel chronologisch-genetische Verfahren¹²¹⁴ im Blick haben (in seltenen Fällen auch Längsschnitte), wird dieser Aspekt nicht weiterverfolgt, da die Daten entsprechende Befunde nur bedingt hergeben (können). Schließlich werden sowohl die Inszenierungs- als auch die Unterrichtstechniken nicht berücksichtigt, da sie „von Lehrenden und Lernenden gleichermaßen angewendet werden“ können. Sie seien „das ‚Schmieröl‘ im ‚Betriebsablauf‘ und halten den Unterricht ‚geschmeidig‘.“¹²¹⁵ Während Inszenierungstechniken vor allem situativ Anwendung finden, seien Unterrichtstechniken eher Elemente von Lehrmethoden.¹²¹⁶ Aufgrund dieser Hinweise ist anzunehmen, dass diese Bestandteile des Methodensystems für die Frage nach zeitgeschichtlichen Besonderheiten im Hinblick auf die jeweiligen Themen

¹²¹¹ Vgl. ebd., S. 178f.

¹²¹² Vgl. Günther-Arndt 2015, S. 21.

¹²¹³ Vgl. Marko Demantowsky: Unterrichtsmethodische Strukturierungskonzepte. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. 4. Aufl. Berlin 2012, S. 64f. sowie Michele Barricelli: Thematische Strukturierungskonzepte. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. 4. Aufl. Berlin 2012, S. 46.

¹²¹⁴ Vgl. ebd., S. 47–50.

¹²¹⁵ Günther-Arndt 2015, S. 22.

¹²¹⁶ Vgl. ebd.

eher keine Erkenntnisse liefern. Deshalb werden im Folgenden vor allem die Ergebnisse zu den *Dimensionen methodischen Handelns* (Kap. 4.4.1) sowie den *Lehr-Lernkonzepten* (Kap. 4.4.2) vorgestellt.

4.4.1 Dimensionen methodischen Handelns

Zu den *Dimensionen methodischen Handelns* zählen Hilke Günther-Arndt zufolge *Verlaufsformen*, *Sozialformen* sowie *Lehr-Lernformen*, wobei sie letztere „für historisches Lehren und Lernen zentral“¹²¹⁷ erachtet.

Für *Sozialformen* stellt Günther-Arndt fest, dass sie am wenigsten fachspezifisch sind.¹²¹⁸ Sie finden in den Unterrichtserläuterungen der Geschichtslehrpersonen dieser Studie kaum Erwähnung. Wenn sie angeführt werden, verweisen die Lehrpersonen am ehesten auf Gruppenunterricht, wie zum Beispiel Annika R.: „**dass die Gruppen arbeitsteilig arbeiten, Folien herstellen**“¹²¹⁹. Dies dürfte Ausdruck ihrer beruflichen Professionalisierung sein, da Partner*innen- und Gruppenarbeiten großes didaktisches Potenzial zugeschrieben wird.¹²²⁰ Es lassen sich in der Proband*innengruppe jedoch keine Zusammenhänge zwischen den jeweiligen Geschichtsbildern und genannten Sozialformen erkennen.

Die *Verlaufsformen*, welche zwar in ihrem „Dreischritt Einstieg – Erarbeitung – Ergebnissicherung“¹²²¹ ähnlich unspezifisch wie die Sozialformen zu sein scheinen, können gleichwohl fachbezogene Variationen aufweisen.¹²²² Allerdings operieren die Lehrpersonen mit diesen fachunspezifischen Begriffen, weshalb diese hier übernommen werden. Es zeigt sich in Bezug auf die Proband*innengruppe hinsichtlich dieser *Verlaufsformen* folgendes Bild: Ein Einstieg wird von fast allen Geschichtslehrpersonen beschrieben. Dies hängt auch damit zusammen, dass allein 17 Proband*innen die mitgebrachte(n) Bildquelle(n) in dieser Unterrichtsphase einsetzen würden (s. Kap. 4.3.1). Dahingegen werden die Phasen Erarbeitung und Sicherung seltener thematisiert. Da sowohl die identifizierten Verlaufsformen als auch die ermittelten Sozialformen bei den Lehrer*innen für die Einordnung in die verschiedenen Kategorien der Lehr-Lernkonzepte (s. Kap. 4.4.2) eine Rolle spielen, werden sie in diesem Zusammenhang wieder aufgegriffen. Auf eine detaillierte Darstellung wird deshalb an dieser Stelle verzichtet. Die entsprechenden Ergebnisse werden aber bei den Befunden zu den Lehr-Lernkonzepten notwendigerweise einbezogen.

Günther-Arndt ordnet die für den Geschichtsunterricht spezifischen Lehr-Lernformen nachfolgenden Kompetenzbereichen zu: *historisches Wissen finden*, *historische Medien interpretieren*, *historisches*

¹²¹⁷ Ebd.

¹²¹⁸ Vgl. ebd.

¹²¹⁹ Annika R., Abschn. 90.

¹²²⁰ Peter Adamski: Gruppen- und Partnerarbeit im Geschichtsunterricht. Historisches Lernen kooperativ. Schwalbach/Ts. 2013. 2. Aufl. (Methoden Historischen Lernens), S. 10–16.

¹²²¹ Reeken 2012, S. 260.

¹²²² Vgl. Günther-Arndt 2015, S. 22.

Wissen kommunizieren sowie *historisches Wissen darstellen und präsentieren*.¹²²³ Dabei nehmen diese Lehr-Lernformen Bezug auf die fachspezifischen Erkenntnisverfahren.¹²²⁴ Folglich lässt die Rekonstruktion bestimmter Lehr-Lernformen Rückschlüsse darauf zu, auf welche Phasen des Erkenntnisprozesses sich die Proband*innen beziehen. Für die untersuchte Proband*innengruppe lässt sich feststellen, dass sich zwar alle vier Formen identifizieren lassen, aber diese Lehr-Lernformen letztlich eine insgesamt betrachtet untergeordnete Rolle spielen. Die Formen *historisches Wissen finden*, *historisches Wissen kommunizieren* und *historisches Wissen darstellen und präsentieren* werden jeweils nur einmal angeführt. So weist beispielsweise im Bereich des Recherchierens lediglich Pauline L. darauf hin, dass die Schüler*innen einen Sachverhalt selbst ermitteln könnten: „**Und dann dazu recherchieren lassen, was ist das denn?**“¹²²⁵.¹²²⁶ Nur die Lehr-Lernform *Geschichte interpretieren* und die dortige Unterform *Quellenarbeit* ist bei fünf Lehrer*innen zu ermitteln (Friederike W., Miriam A., Christine V., Ulrike N., Simon G.). Damit stünde noch am ehesten das Verfahren der Kritik im Fokus. Allerdings zeigt sich auch in diesem Bereich der Dimensionen methodischen Handelns, dass es keine Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Ausprägungsformen der Geschichtsbilder und den thematisierten Lehr-Lernformen zu geben scheint.

Insgesamt spielen die *Dimensionen methodischen Handelns* in den Ausführungen der Proband*innen zu 1989 eine untergeordnete Rolle im Vergleich zu den bisher vorgestellten Entscheidungsfeldern.

4.4.2 Lehr-Lernkonzepte

Lehr-Lernkonzepte definiert Günther-Arndt als „Typen von Unterricht mit bestimmten Merkmalen“¹²²⁷. Dabei unterscheidet sie zwischen erarbeitendem, aufgabenzentrierten, projektförmigem und erkundendem Geschichtsunterricht.¹²²⁸ Charakteristikum des *erarbeitenden Geschichtsunterrichts* ist die hohe Lehrer*innenzentrierung, die sich beispielsweise darin zeigt, dass die Lehrperson (fast) alle Entscheidungen für den Unterricht treffe: Ausgehend von der Materialauswahl bis hin zum Tafelbild.¹²²⁹ Eine erarbeitende Geschichtsstunde folgt sowohl einer eindeutigen inhaltlichen als auch einer bestimmten „*Lehr-Lernstruktur*, d.h. einer übersichtliche[n] und eindeutige[n] Abfolge der

¹²²³ Hilke Günther-Arndt: Lehr-Lernformen. In: Dies. (Hrsg.): *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. 4. Aufl. Berlin 2012, S. 148.

¹²²⁴ Vgl. Saskia Handro: Historische Erkenntnisverfahren. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. 4. Aufl. Berlin 2012, S. 25–45.

¹²²⁵ Pauline L., Abschn. 77.

¹²²⁶ Dies hat allerdings wenig mit der Quellenrecherche zu tun, die Handro im Zuge der Heuristik als Ausgangspunkt des historischen Erkenntnisprozesses im Sinn hat (vgl. Handro 2012, S. 30–33).

¹²²⁷ Hilke Günther-Arndt: Lehr-Lernkonzepte. In: Dies. (Hrsg.): *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. 4. Aufl. Berlin 2012, S. 87.

¹²²⁸ Vgl. ebd.

¹²²⁹ Vgl. ebd., S. 88f.

Artikulationsstrukturen, auch *Verlaufsformen* genannt¹²³⁰ (kursiv im Original). Auch wenn erarbeitender Geschichtsunterricht häufig frontal durchgeführt würde, könnten in ihm alle Sozialformen zum Einsatz kommen.¹²³¹ Kennzeichen des *aufgabenzentrierten Geschichtsunterrichts* sei dagegen die Individualisierung des Lernens, denn durch das Stellen verschiedener „Pflicht-, Wahl- und Förderaufgaben zu historischen Sachverhalten“¹²³² könnten sowohl verschiedene Lerntempi als auch Leistungsniveaus berücksichtigt werden. Gleichzeitig steuere die Lehrperson den Prozess durch die Auswahl des Materials.¹²³³ Merkmal des *projektförmigen Geschichtsunterrichts* sei, dass zu Beginn des Lernprozesses Fragen oder eine Aufgabe stünden, die die Schüler*innen – im Idealfall – selbst entwickelt hätten. Den Abschluss des Projektes bilde ein „*kooperativ* erstelltes *Produkt*, zum Beispiel ein Stadtführer“¹²³⁴ (kursiv im Original). Günther-Arndt weist darauf hin, dass es ohne ein solches Produkt keinen Projektunterricht geben könne sowie darauf, dass projektförmiger Unterricht auch immer durch Handlungsorientierung gekennzeichnet sei.¹²³⁵ *Erkundenden Geschichtsunterricht* unterscheidet wiederum von den anderen Konzepten vor allem „das zwingend notwendige Hinausgehen aus der Schule“ sowie die „Erkenntnisgewinnung [...] an und mit originalen Quellen.“¹²³⁶

Hinsichtlich der Lehr-Lernkonzepte wird deutlich, dass es bei 15 Lehrer*innen Indikatoren (zum Beispiel eine klare Phasierung durch die Benennung der Verlaufsformen, eine hohe Lehrpersonenzentrierungen, dadurch, dass viele Entscheidungen, zum Beispiel bezüglich der Sozialformen und Medienauswahl, von ihr getroffen werden) für erarbeitenden Geschichtsunterricht gibt. In vier Fällen gibt es keine konkreten Hinweise auf ein Lehr-Lernkonzept.¹²³⁷ Dementsprechend spielen die Konzepte des *aufgabenzentrierten*, *projektförmigen* und *erkundenden Geschichtsunterrichts* in den Ausführungen keine Rolle.

Daraus lassen sich folgende Erkenntnisse gewinnen: Dieses Ergebnis ist auch eine Konsequenz des Methodensettings der Studie. Denn das Mitbringen einer Quelle, zu der die Proband*innen dann Unterrichtsüberlegungen formuliert haben, macht die Skizzierung einer erarbeitenden Unterrichtsstunde/-einheit zumindest sehr wahrscheinlich. Der Vorteil dieses Vorgehens liegt jedoch darin, dass eine vergleichende und zielführende Auswertung so möglich ist. Gleichwohl lässt sich mit Blick auf ihre formulierten Ziele (s. Kap. 4.2) annehmen, dass die Geschichtslehrpersonen den *erarbeitenden Geschichtsunterricht* aufgrund seiner klaren Strukturierung und Ausrichtung auch am funktionalsten wahrnehmen.

¹²³⁰ Ebd., S. 89.

¹²³¹ Vgl. ebd.

¹²³² Ebd., S. 94.

¹²³³ Vgl. ebd.

¹²³⁴ Ebd., S. 107.

¹²³⁵ Vgl. ebd.

¹²³⁶ Ebd., S. 119.

¹²³⁷ Bei diesen Proband*innen standen andere Ausführungen stärker im Fokus.

Ferner sind die Ergebnisse anschlussfähig an die Studie von Messner/ Buff, die herausfinden konnten, dass hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung der erarbeitende Geschichtsunterricht – neben dem kooperativen Lernen – dominant ist.¹²³⁸

Zusammenfassung

Während das jeweilige Lehr-Lernkonzept der Unterrichtsüberlegungen bei einem Großteil der Proband*innen rekonstruiert werden kann, weil auch ohne explizite Nennung in der Planung ein solches zugrunde liegt, spielen die Dimensionen methodischen Handelns in den Unterrichtsplanungen der Lehrpersonen eine untergeordnete Rolle. Dies lässt sich damit sowohl in Bezug auf einen konkreten zeitgeschichtlichen Gegenstand (1989) als auch hinsichtlich der *zeitgeschichtlichen didaktisch-methodischen Überzeugungen* (s. Kap. 2.3) feststellen. Dieser Befund steht in Kontrast zum Ergebnis von Seidenfuß, der für Noviz*innen konstatiert, dass bei ihnen Sozialformen und Methoden bei Planungsentscheidungen dominant seien.¹²³⁹ Hier spielt vermutlich das entsprechende Setting und die Ausrichtung der Studie eine Rolle. Während für Epochenspezifika Sozialformen und Methoden offenbar nicht so relevant sind, ist dies bei der Planung einer ganz konkreten Unterrichtsstunde mit der Methode des Lauten Denkens offenbar anders.

Für die Epoche Zeitgeschichte und den Unterrichtsgegenstand 1989 sind keine besonderen Zuweisungen hinsichtlich der Methoden seitens der Proband*innen sichtbar geworden. Des Weiteren lassen sich auch keine Zusammenhänge zwischen den Ausprägungsformen, denen die Geschichtsbilder der Lehrpersonen zugeordnet werden können, und den methodischen Überlegungen zu 1989 konstatieren.

4.5 Fachdidaktische Prinzipien

In der modifizierten Variante des Berliner Modells werden fachdidaktische Prinzipien – als Besonderheit des Geschichtsunterrichts –, als Entscheidungsfeld berücksichtigt. In den Unterrichtserläuterungen werden dabei folgende Prinzipien sichtbar: 1) die Multiperspektivität, 2) der Gegenwarts- und Lebensweltbezug¹²⁴⁰ und 3) die Problemorientierung.

Multiperspektivität wird an dieser Stelle als eine von drei Ausdrucksformen von Perspektivität nach Bergmann verstanden. Also als „Multiperspektivität der aus der Vergangenheit erhaltenden Quellen der

¹²³⁸ Vgl. Messner/ Buff 2007, S. 160.

¹²³⁹ Vgl. Seidenfuß 2003, S. 257.

¹²⁴⁰ Im Aufsatz Bucks wird deutlich, wie schwierig eine kategoriale Trennung von Gegenwarts- und Lebensweltbezug zu sein scheint (vgl. Thomas Martin Buck: Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: Michele Barricelli/ Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach/Ts. 2012 (Forum Historisches Lernen), S. 289–301).

Menschen, die in einen historischen Sachverhalt denkend, handelnd und leidend verstrickt waren.“¹²⁴¹ Unter dem Prinzip des *Gegenwarts- und Lebensweltbezuges* wiederum wird das Herstellen von Ursachenzusammenhängen verstanden. Eine entsprechende Fragestellung nimmt in den Blick, welche Ursache(n) zum Entstehen eines in der Gegenwart präsenten Problems geführt haben.¹²⁴² Des Weiteren bedeutet einen Gegenwartsbezug herzustellen auch, einen Sinnzusammenhang zu generieren: Also vergangene Verhältnisse und Geschehnisse in den Blick zu nehmen, „die mit der gegenwärtigen Situation bedingt vergleichbar“¹²⁴³ sind.¹²⁴⁴ Schließlich werden in dieser Kategorie auch Ausführungen der Proband*innen aufgenommen, die zum Beispiel auf das Einbinden von Erfahrungen der Familie (Lebensweltbezug) hinweisen; auf diese Weise wird von den Proband*innen der Begriff *Lebensweltbezug* verstanden. *Problemorientierung* wird in Anlehnung an Barricelli als fachdidaktisches Prinzip verstanden, welches meint, „dass in möglichst vielen Geschichtsstunden beziehungsweise Unterrichtseinheiten (einem Kurs, einem Projekt) die Bearbeitung („Lösung“) eines *historischen Problems* den Verlauf des Unterrichts bestimmen solle.“¹²⁴⁵ (Kursiv im Original).

1) Das Prinzip der *Multiperspektivität* ist in den Unterrichtsplanungen von sechs Lehrpersonen zu beobachten. Christine V. möchte beispielsweise die Rezeption der Maueröffnung „aus unterschiedlichen Perspektiven erarbeiten.“¹²⁴⁶ Dafür sollen „Zeitzeugenberichte, irgendwelche ja. Also nicht irgendwelche, sondern Berichte darüber, Tagebucheinträge, oder sonst was“¹²⁴⁷ genutzt werden. Gleichzeitig möchte sie berücksichtigen, wie die Ereignisse im *Westen* wahrgenommen wurden.¹²⁴⁸ Kathrin T. wiederum würde den Alltag nach der Maueröffnung in DDR und BRD in den Blick nehmen: „wie sah denn der Alltag nach dem Mauerfall auf beiden Seiten aus. Dass man vielleicht mal guckt, wie das Alltagsleben in den 90er Jahren in der BRD und DDR war.“¹²⁴⁹ Im weitesten Sinne lässt sich die Unterrichtsplanung Marcel T.s als multiperspektiv einordnen. Er erläutert, dass man schauen müssen

¹²⁴¹ Klaus Bergmann: Multiperspektivität. In: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 5. Aufl. Schwalbach/Ts. 2016 (Forum Historisches Lernen), S. 66. Wenn aus den Erläuterungen der Proband*innen nicht eindeutig hervorgeht, welche Quellen und/ oder Darstellungen Berücksichtigung finden sollen, wurden die entsprechenden Passagen mit dem Code *Multiperspektivität* versehen. Voraussetzung war, dass aus den übrigen Ausführungen hervorgeht, dass mehrere Perspektiven eine Rolle spielen sollen.

¹²⁴² Vgl. Bergmann 2016, S. 104.

¹²⁴³ Ebd., S. 105.

¹²⁴⁴ Vgl. ebd.

¹²⁴⁵ Michele Barricelli: Problemorientierung. In: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 5. Aufl. Schwalbach/Ts. 2016 (Forum Historisches Lernen), S. 78.

¹²⁴⁶ Christine V., Abschn. 137.

¹²⁴⁷ Ebd.

¹²⁴⁸ Vgl. ebd.

¹²⁴⁹ Kathrin T., Abschn. 112.

„ja, weiß ich jetzt auch nicht, welche Quellen es dazu gibt, dass man vielleicht [...] verschiedene europäische Länder durchgeht¹²⁵⁰.

2) Bei fünf Lehrpersonen sind in den skizzierten Unterrichtsüberlegungen *Gegenwartsbezüge* zu identifizieren. So erläutert beispielsweise Maximilian E., dass er die gegenwärtige Instrumentalisierung des Slogans ‚Wir sind das Volk‘/ ‚Wir sind ein Volk‘ im Vergleich zur Bedeutung der Losungen in den Jahren 1989/90 zum Gegenstand machen würde, wobei ihm die Bedeutungsveränderung besonders wichtig ist.¹²⁵¹ Ein weiteres Beispiel für den Einsatz dieses fachdidaktischen Prinzips stellen die Überlegungen Sven J.s dar. Er geht jedoch zunächst von den Ursachen aus und blickt von dort auf die Gegenwart:

„[...] aber auch guckt, ja wie sieht das denn 1992 aus bei diesem Projekt? Was ist denn aus diesen Grenzanlagen geworden? Zurückgebaut, einfach verrottet im wahrsten Sinne des Wortes oder zum Museum umgebaut [...].“¹²⁵²

Ferner werden bei diesem Geschichtslehrer auch Ansätze eines Lebensweltbezuges deutlich, wenn er darauf verweist, dass er – neben eigenen Erfahrungen – auch die Erzählungen aus Familien der Schüler*innen einbeziehe: „Und dann kommt wie gesagt die Geschichten der Eltern dazu in den 70er Jahren geflüchtet zum Beispiel. Sowas.“¹²⁵³

Dahingegen gibt es auch Proband*innen, die mögliche Anknüpfungen an die Gegenwart anführen, es aber bei einem Hinweis darauf belassen. Gegenwärtige Entwicklungen oder Geschehnisse haben in diesen Fällen eher den Zweck der Legitimation des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes oder werden als Chance verstanden, bestimmte Inhalte zu thematisieren, weil die Schüler*innen davon schon mal „in den Nachrichten gehört haben“¹²⁵⁴. So verweist Ulrike N. beispielsweise weiterführend darauf, dass es (zum Zeitpunkt des Interviews) „natürlich super“ gewesen wäre, „die friedliche Revolution und die Wiedervereinigung“¹²⁵⁵ zu besprechen, da fünfundzwanzigstes Jubiläum sei. Auch Christine V. begründet ihre Quellenauswahl mit einem vermeintlichen Gegenwartsbezug:

„Ja, gerade der Aspekt des Volkes, wenn man jetzt dann natürlich wieder den Gegenwartsbezug herstellt und HoGeSa und so weiter thematisieren würde, wir sind das Volk, der Ruf. Dass das hier finde ich, gut zum Ausdruck kommt [...].“¹²⁵⁶

Sie verfolgt diese Überlegung in ihren Planungen jedoch nicht weiter. Dies kann damit erklärt werden, dass die Geschichtslehrpersonen entweder ein alltagstheoretisches Verständnis dieses

¹²⁵⁰ Marcel T., Abschn. 96.

¹²⁵¹ Vgl. Maximilian E., Abschn. 100, 104.

¹²⁵² Sven J., Abschn. 107.

¹²⁵³ Ebd., Abschn. 109.

¹²⁵⁴ Ulrike N., Abschn. 82.

¹²⁵⁵ Ebd.

¹²⁵⁶ Christine V., Abschn. 127.

fachdidaktischen Prinzips haben. Oder, dass sie davon ausgehen, dass allein der Verweis auf ein gegenwärtiges Phänomen ausreicht, um unter anderem Schüler*innen zu motivieren (s. dazu auch Kap. 2.3).

3) Eine den skizzierten Unterrichtseinheiten zugrundeliegende Problemorientierung deutet sich bei zwei Geschichtslehrpersonen an. Von den von Barricelli vorgeschlagenen fünf Problemtypen¹²⁵⁷ lässt sich bei Manuel V. ein Problem der Historizität identifizieren: In dem von ihm skizzierten Einstieg sollen die von ihm mitgebrachte Fotografien in Kontrast zu einer Folie, auf der der „Todesstreifen“¹²⁵⁸ abgebildet ist, gestellt werden, um so einen (vermeintlichen) „kognitiven Konflikt“¹²⁵⁹ zu erzeugen. Die Frage, wie eine solche Entwicklung möglich gewesen sei,¹²⁶⁰ steht hier im Fokus der skizzierten Unterrichtsstunde. Als ein Problem der Vergangenheit kann zunächst die aufgeworfene Thematik von Marvin T. verstanden werden. Diesem geht es im Kern um die verschiedenen Perspektiven auf die *Wiedervereinigung* und darum, dass „die verschiedenen Standpunkte ganz gut deutlich“¹²⁶¹ werden sowie um die Frage, ob die jeweiligen Ängste nicht durchaus ihre Berechtigung gehabt hätten.¹²⁶²

¹²⁵⁷ Vgl. Barricelli 2016, S. 82-85.

¹²⁵⁸ Manuel V., Abschn. 96.

¹²⁵⁹ Ebd., Abschn. 102.

¹²⁶⁰ Vgl. Barricelli 2016, S. 83.

¹²⁶¹ Marvin T., Abschn. 120.

¹²⁶² Vgl. ebd., Abschn. 118, 120.

Zusammenfassung

| | | Fachdidaktische Prinzipien | | |
|---|---------------|----------------------------|---------------------------------|---------------------|
| | | Multiperspektivität | Gegenwarts- und Lebendweltbezug | Problemorientierung |
| Ausprägungsform (1): <i>1989 als Revolutions- und Freiheitsnarrativ</i> | Franziska W. | | | |
| | Kerstin L. | | | |
| | Sinem C. | | | |
| | Christine V. | | | |
| | Marcel T. | | | |
| | Manuel V. | | | |
| | Pauline L. | | | |
| Ausprägungsform (2): <i>1989/90 – Zweifel am Einheitsnarrativ</i> | Miriam A. | | | |
| | Kathrin T. | | | |
| | Ulrike N. | | | |
| | Annika R. | | | |
| | Jasmin L. | | | |
| Ausprägungsform (3): <i>1989/90 – Mythisches Einheitsnarrativ</i> | Markus L. | | | |
| | Marvin T. | | | |
| | Grit R. | | | |
| | Judith U. | | | |
| Ausprägungsform (4): <i>1989/90 – Geschichte ohne Telos</i> | Sven J. | | | |
| | Maximilian E. | | | |
| | Jannis C. | | | |
| Ausprägungsform (5): <i>1989 – Eine kontextualistische Ost-West-Satire</i> | Simon G. | | | |

Tab. 35: Übersicht über die identifizierten fachdidaktischen Prinzipien

Die Übersicht über die identifizierten fachdidaktischen Prinzipien weist auf folgende Befunde hin:

- 1) Mit den in den Unterrichtsplanungen identifizierten fachdidaktischen Prinzipien (Multiperspektivität, Gegenwartsbezug und Problemorientierung) können auch die Prinzipien eruiert werden, die Thünemann grundsätzlich als relevant für die Planung von Geschichtsunterricht erachtet.¹²⁶³ Zu beobachten ist jedoch ebenso, dass bei den Unterrichtsüberlegungen zu 1989 von zehn Geschichtslehrpersonen keine entsprechenden Prinzipien identifiziert werden können. Zumindest für die konkreten Unterrichtsplanungen scheint für die Proband*innen die Feststellung Thünemanns, dass die Prinzipien „bei der Planung historischer Lernprozesse eine zentrale Rolle spielen“¹²⁶⁴ nicht zuzutreffen. Auch schildern lediglich zwei Lehrer eine Problemstellung, die einem Problemtyp Barricellis und damit dem Prinzip der Problemorientierung zugeschrieben werden können. Hier ist zu ergänzen, dass bei beiden die Erläuterung des *Problems* mit der Zielsetzung einer *präfigurierten*

¹²⁶³ Vgl. Holger Thünemann: Planung von Geschichtsunterricht. In: Hilke Günther-Arndt/ Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 6., überarbeitete Aufl. Berlin 2014, S. 208f.

¹²⁶⁴ Ebd.

Sachurteilsbildung einhergeht (s. Kap. 4.2.2). Eine wirklich offene *Problembearbeitung* und *-lösung* streben sie also auch nicht an.

- 2) Auffallend ist zudem, dass das Prinzip der *Multiperspektivität* ausschließlich bei den Lehrer*innen deutlich wird, bei denen die Zielsetzungen *präfigurierte Sachurteilsbildung* sowie *Rezeption der Maueröffnung* zu ermitteln sind. Wenn eine multiperspektive Herangehensweise wie in diesen Fällen das Ziel inhärent hat, zu bestimmten Sachurteilen zu führen, ist das Prinzip der Multiperspektivität hinfällig. Es nimmt bei den Proband*innen dann eher die Funktion ein, das gewünschte Urteil zu unterstützen. Bei den Geschichtslehrerinnen, die das Ziel der *Rezeption der Maueröffnung* formulieren, geht es dagegen um die Perspektiven selbst: Die Intention ist bei ihnen „Verstehen‘ und Empathie“¹²⁶⁵.
- 3) Auch wenn das Prinzip des *Gegenwartsbezuges* bereits insgesamt lediglich bei fünf Proband*innen zu ermitteln ist, ist dennoch Folgendes erkennbar: Bei Lehrpersonen, deren Geschichtsbilder sich der Ausprägungsform *1989 als Revolution- und Freiheitsnarrativ (1)* zuweisen lassen – immerhin die größte Gruppe – weist keine Unterrichtsplanung Hinweise auf einen Gegenwartsbezug auf. Und das, obwohl fünf dieser Geschichtslehrer*innen bei der Relevanz von Zeitgeschichte darauf verweisen, dass diese Epoche aufgrund ihrer *Gegenwartsbedeutung* und/ oder der Möglichkeit *Gegenwartsbezüge* zu schaffen, bedeutsam ist. Gleichzeitig lässt sich bei allen Lehrern, die der Ausprägungsform *1989/90 – Geschichte ohne Telos (4)* zuzuordnen sind, eine eben solcher Gegenwartsbezug identifizieren. Es ist also zumindest im Bereich des Möglichen, dass diese beiden Ausprägungsformen Einfluss auf die Frage haben, ob die Proband*innen Gegenwartsbezüge für den Unterrichtsgegenstand *1989* berücksichtigen.
- 4) Im Vergleich zu den zeitgeschichtlichen didaktisch-methodischen Überzeugungen zeigt sich eine deutliche Diskrepanz: Zeitgeschichte wird von den Lehrpersonen auf der *theoretischen Ebene* Bedeutung für die Gegenwart zugesprochen (von neun Proband*innen, s. Kap. 2.2.2). Ebenso werden Gegenwarts- und Lebensweltbezüge als Begründung für die Relevanz dieser Epoche angeführt (von neun beziehungsweise drei Proband*innen, s. Kap. 2.2.3). Hinsichtlich möglicher Potenziale – also mit Blick auf eine konkretere Umsetzung – verweisen noch fünf Geschichtslehrpersonen auf Gegenwarts- und vier auf Lebensweltbezüge (s. Kap. 2.3.2). Bei der Skizzierung des konkreten Unterrichts zu *1989*, also auf der *praktischen Ebene*, sind dann lediglich in fünf Unterrichtsplanungen vermeintlich Gegenwartsbezüge zu identifizieren.

¹²⁶⁵ Bergmann 2016, S. 65.

4.6 Zwischenfazit

Aus der Analyse der didaktisch-methodischen Überzeugungen der Lehrpersonen zu 1989 ergeben sich – neben den dargestellten Einzelbefunden – auch erkennbare Zusammenhänge zwischen den Geschichtsbildern der Lehrpersonen und ihren (potenziellen) unterrichtlichen Entscheidungen. Diese werden im Folgenden anhand von vier markanten Beispielen präsentiert: Kerstin L. (s. Kap. 3.2.1), Annika R. (s. Kap. 3.2.2), Marcel T. (s. Kap. 3.2.4) sowie Simon G. (s. Kap. 3.2.6). Ihre Geschichtsbilder unterscheiden sich in der Art der formale Schlussfolgerung nach Hayden White (s. Kap. 1.4.3).

Kerstin L.s Äußerungen lassen erkennen, dass ihre Zielsetzung in der Vermittlung des einzigartigen Charakters des historischen Geschehenszusammenhangs liegt. Sie nutzt also eine formativistische Argumentation. Konkret beabsichtigt sie, die Vielfalt der Bewegungen in der DDR hervorzuheben. Dies spiegelt sich auch merklich in ihren didaktisch-methodischen Überzeugungen wider:

Die Probandin beabsichtigt, die Einzigartigkeit und Vielfältigkeit der DDR-Bewegungen die mit ihrem didaktisch-methodischen Setting hervorzuheben. Dies materialisiert sich im Bereich der Medien allein in der Fülle der mitgebrachten Bildquellen.¹²⁶⁶ Mit diesen möchte sie die Bandbreite der „**unglaubliche[n] Bewegung**“ illustrieren. Sie ruft damit zwar drei zentrale Erklärungsfaktoren (Oppositionsbewegung, Ausreise- und Fluchtbewegung und Protestbewegung) auf, allerdings ohne die Multikausalität der Entwicklung ins Zentrum zu rücken. Stattdessen akzentuiert sie die „**Einzigartigkeit der verschiedenen Akteure**“¹²⁶⁷, indem sie in ihrer Planung darauf verweist, möglichst verschiedene beteiligte Gruppierungen (als Beispiele nennt sie Bürger, das Neue Forum, die evangelische Kirche) einzubeziehen, um so eine detailliertere Vorstellung davon zu gewinnen, wer das Volk ist. Sie führt damit die drei Erklärungsfaktoren zu einem – *Macht des Volkes*¹²⁶⁸ – zusammen, den sie von den Schüler*innen multiperspektivisch ausleuchten lassen möchte.

Hier zeigen sich in den Überlegungen der Lehrperson unterschiedliche Akzentsetzungen: Einerseits strebt sie mit der Quellenauswahl (neben der dargelegten Ziele) die eigenständige Entwicklung von Fragestellungen durch die Schüler*innen an, andererseits verfolgt sie das Ziel, dass die Schüler*innen in jedem Fall, die *Macht des Volkes* erkennen.

¹²⁶⁶ Die Proband*innen waren explizit aufgefordert *eine* Quelle mitzubringen. Kerstin L. brachte hingegen drei Bildquellen mit.

¹²⁶⁷ Ebd.

¹²⁶⁸ Das präfigurierte Sachurteil, das die Probandin anstrebt, formuliert sie wie folgt: „Da wäre es für mich wichtig zu sehen, dass eben eine unglaubliche ja Macht schon durch das Volk ausgegangen ist. Also eine unglaubliche Bewegung. Also der Wille zur Veränderung.“ (Kerstin L., Abschn. 98).

Marcel T.s Geschichtsbild zu 1989 ist organisistisch angelegt. Das wirkt sich deutlich auf seine Überlegungen zur unterrichtlichen Umsetzung aus. Organizationalistische Geschichtsbilder sind teleologisch strukturiert. Besonders interessant ist, dass Marcel T. die unterstellten Geschichtsbilder zur „Wende“ als national verengt einschätzt und mit seinem Unterricht erweitern möchte. Die Schüler*innen sollen erkennen, dass der Ausgangspunkt der Maueröffnung in der Solidarność-Bewegung und weiteren Demokratiebewegungen in Europa gelegen habe. Marcel T. legt damit einen besonderen Akzent auf den von ihm angenommenen Ausgangspunkt der Ereignisse bis zur Maueröffnung.

In den didaktisch-methodischen Überzeugungen zu 1989 spiegeln sich diese gegenstandsbezogenen *Beliefs*. Mit seinem Einstieg möchte er so lange Fragen entwickeln, bis die Schüler*innen den – von ihm als verkürzt angesehenen – Erklärungsfaktor einer nationalen Protestbewegung hinterfragen. Darauf zielt auch seine erweiterte Medienauswahl ab, die die europäische Perspektive in den Blick nimmt. Seine unterrichtsbezogenen Entscheidungen sind damit in erster Linie in seinem Ziel begründet.

Eine zentrale Gemeinsamkeit haben Kerstin L. und Marcel T.: Sie fokussieren in ihren Äußerungen stark die Ziele ihres Geschichtsunterrichts hinsichtlich des (nicht-formalen) Geschichtsbewusstseins der Schüler*innen, wohingegen sie die methodische Anlage ihres Unterrichts kaum thematisieren. Dies macht die Bedeutung der Geschichtsbilder für die beiden Geschichtslehrpersonen erkennbar. Hier steuern die *Beliefs* zu 1989 offenbar unbewusst die Form der unterrichtlichen Planung, die sich in ihren grundsätzlichen Äußerungen zur Planung von zeitgeschichtlichem Unterricht hingegen nicht finden. Dort betonen sie stärker das methodische Potenzial (s. Kap. 2.2 sowie 2.2.3).

Bei Annika R. zeigt sich der Zusammenhang zwischen den *didaktisch-methodischen Überzeugungen* zu 1989 und ihrem Geschichtsbild auf einer anderen Ebene. Dieses lässt sich dem Mechanismus zuordnen, Annika R. verfolgt dabei einen abstrakten Exemplarismus. Ihr ist wichtig, dass Schüler*innen in der Auseinandersetzung mit 1989 („friedliche Revolution“) die Möglichkeiten menschlichen Handelns erkennen. So reicht ihr Ziel über die Deutung des Geschehenszusammenhangs selbst hinaus und möchte ausdrücklich überzeitliche Gesetzmäßigkeiten des menschlichen Handelns vermitteln. Dieses mechanistische Geschichtsbild der Lehrerin zeigt sich auch in ihrer unterrichtlichen Planung, in der es weniger (und auch nicht immer zutreffend) um die Deutung einzelner Ereignisse gehen soll, sondern vielmehr darum, exemplarisch (und stark vereinfacht) unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen. Dafür werden diese zum Teil stark simplifiziert, damit das Arrangement passt: Im erarbeitenden und arbeitsteilig angelegten Unterricht sollen die Schüler*innen Darstellungstexte und Zeitungsartikel bearbeiten, die die beiden Perspektiven (Ost- und Westperspektive) in den Blick nehmen und in der am Ende die

Erkenntnis steht, dass die *Friedliche Revolution* in Ostdeutschland anders wahrgenommen wurde. Dazu passen Medienwahl und Methodensetting.

Dass es ihr um exemplarisches Lernen geht, zeigt sich auch an den von ihr thematisierten möglichen Gegenwartsbezügen („was man auch immer wieder in Diskussionen hört“¹²⁶⁹). Sie erkennt darin keine Relevanz, die sie oder die Schüler*innen in ihrer Lebenswelt betreffen, sondern nimmt auch dies als Beispiel für eine laufende Diskussion/ Debatte.

Simon G.s Geschichtsbild zu 1989 ist geprägt durch Kontextualismus. So versucht der Geschichtslehrer möglichst viele unterschiedliche „»Fäden«“¹²⁷⁰ zur Erklärung ausfindig zu machen, um historische Geschehenszusammenhänge durch eine möglichst breit aufgestellte Kontextualisierung zu erklären. Das Geschichtsbild ist somit stärker formal denn mit einer bestimmten Deutung verknüpft. Dies zeigt sich ebenfalls in seinen unterrichtlichen Perspektiven. Statt den Schüler*innen ein Lernarrangement zu entwickeln, mit dem er (s)eine Deutung vermitteln kann, legt er seinen Schwerpunkt auf prozedurales Wissen und Verfahren historischen Arbeitens. Mit seinen ausgewählten Quellen möchte er Diskussionsanlässe bieten, die er hinsichtlich der Abiturvorbereitung, zur Wiederholung (auch methodisch) als sinnvoll erachtet. Auch die notwendige Kontextualisierungsleistung könne damit eingeübt werden. Simon G. fokussiert also das Potenzial von 1989 zum Lernen historischen Denkens und damit einen im Sinne Demantowsky handlungsorientierten Ansatz.¹²⁷¹

Auch hier wird ein erheblicher Zusammenhang zwischen dem Geschichtsbild des Probanden zum historischen Ereigniskomplex 1989 und seinen (potenziellen) unterrichtsbezogenen Entscheidungen deutlich.

¹²⁶⁹ Annika R., Abschn. 100.

¹²⁷⁰ White 2008, S. 34.

¹²⁷¹ Vgl. Demantowsky 2012, S. 66, 70–76.

5. Fazit

5.1 Ausgangslage

Die Studie hatte zum Ziel, die Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen in der Berufseinstiegsphase zur Zeitgeschichte – verstanden als *Epoche der Mitlebenden* – zu untersuchen. Einer Epoche, der gesellschaftlich und fachdidaktisch für den Geschichtsunterricht besondere(s) Potenzial und Relevanz zugeschrieben wird. Neben den *Beliefs* zur Zeitgeschichte im Allgemeinen sollten zudem Überzeugungen zu einem konkreten historischen Geschehenszusammenhang in den Blick genommen werden: Die Wahl fiel aus den bereits genannten Gründen auf den Ereigniskomplex 1989. Um sich diesem Ziel zu nähern, wurden die folgenden Fragen fokussiert:

- 1) Welches **Zeitgeschichtsverständnis** haben die Proband*innen?
- 2) Welche lehr-lerntheoretischen *Beliefs* weisen die Geschichtslehrpersonen hinsichtlich der Epoche Zeitgeschichte auf?

(Zeitgeschichtliche didaktisch-methodische Überzeugungen)

- 3) Welche Überzeugungen lassen sich in Bezug auf einen zeitgeschichtlichen Unterrichtsgegenstand – 1989 – identifizieren?

(Geschichtsbilder zu 1989)

- 4) Welche didaktisch-methodischen Überzeugungen weisen die Lehrpersonen zu diesem Unterrichtsgegenstand auf?

(Didaktisch-methodische Überzeugungen zu 1989)

- 5) In welchem Verhältnis stehen diese *Beliefs* zueinander?

In Rückbezug auf bisherige Erkenntnisse zu(r) *Beliefs*(forschung) wurde das nachfolgend skizzierte mehrgleisige methodische Vorgehen zur Untersuchung dieser Forschungsfragen ausgewählt (für eine Zusammenfassung s. auch Tab. 36).

Datenerhebung: Neben einem die Studie begleitenden Fragebogen, wurden Daten durch das Führen von leitfadengestützten Interviews gewonnen sowie dadurch, dass die Lehrpersonen zu den Gesprächen Bildquellen mitbrachten, die sie als wichtig für den Geschichtsunterricht zu 1989 erachteten.

Datenauswertung: Um das **Zeitgeschichtsverständnis**, die **zeitgeschichtlichen didaktisch-methodischen Überzeugungen** sowie die **didaktisch-methodischen Überzeugungen zu 1989** zu eruieren, wurden die Interviews mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse in einem induktiv-deduktiven Verfahren ausgewertet. Zur Identifizierung der **Geschichtsbilder zu 1989** wurde zunächst der akademische Diskurs zum historischen Geschehenszusammenhang 1989 in Anlehnung an Somers analysiert und einzelne Erklärungsfaktoren isoliert. Diese Erklärungsfaktoren boten eine Folie, um die Narrationen der Geschichtslehrer*innen zu rekonstruieren. Um anschließend Zugang zu den Geschichtsbildern der jeweiligen Pro-

band*innen zu erhalten, erfolgte abschließend eine Analyse dieser Narrationen nach den Formen der narrativen Strukturierung sowie der formalen Schlussfolgerung nach Hayden White.

Die mitgebrachten Quellen der Lehrpersonen wurden historisch kontextualisiert und die Erkenntnisse aus diesem Schritt sowie aus der Betrachtung der Quellen in ihrer Gesamtheit in die Auswertung aufgenommen.

| Welche <i>Beliefs</i> weisen Geschichtslehrpersonen in der Berufseinstiegsphase in Bezug auf die Epoche Zeitgeschichte auf? | | | | |
|---|--------------------------------------|---|---|---|
| Bezugssystem | Lehr-Lern-Kontext | | | |
| Untersuchte Konstrukte | Zeitgeschichtsverständnis | Zeitgeschichtliche didaktisch-methodische Überzeugungen | Geschichtsbilder zu 1989 | Didaktisch-methodische Überzeugungen zu 1989 |
| Datengrundlage | Fragebögen | | | |
| | Interviews | Interviews | Interviews | Interviews |
| | | | Quellen | Quellen |
| | | | Akademischer Diskurs | |
| Auswertungsverfahren | Deskriptive Statistik | | | |
| | Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring) | Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring) | Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring) | Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring) |
| | | | Quellen-Kontextualisierungen (Visual History) | Quellen-Kontextualisierungen (Visual History) |
| | | | Dimensionen von Narrationen (Somers) | |
| | | | Narrative Strukturierung und formale Schlussfolgerung (White) | |

Tab. 36: Übersicht Datengrundlage und methodisches Vorgehen

5.2 Zusammenschau und Diskussion der Ergebnisse

Mit dieser Studie können die Erkenntnisse hinsichtlich des Bezugssystems *Lehr-Lern-Kontext* um einige fachspezifische Einsichten erweitert werden. Die Zusammenschau und Diskussion der Befunde erfolgt dabei entlang der Forschungsfragen und der zu Beginn aufgestellten Thesen:

Welches *Zeitgeschichtsverständnis* haben die Proband*innen?

Periodisierungen gelten als Instrumente der historischen Forschung, die Historiker*innen eine zeitliche Einordnung des Vergangenen ermöglichen.¹²⁷² Als eine solche Periodisierungskategorie gelten auch

¹²⁷² Vgl. Becher 2002, S. 234.

Epochen, die sich insbesondere über ihre Grenzen definierten.¹²⁷³ Ausgebildeten Historiker*innen – und das sind die befragten Geschichtslehrpersonen – sollten Epochen, ihr Konstruktcharakter sowie mögliche Definitionen der verschiedenen historischen Epochen bekannt sein. Daraus resultierte die Hypothese, dass die Geschichtslehrpersonen aufgrund ihrer fachwissenschaftlichen Ausbildung ein Verständnis von Zeitgeschichte aufweisen, das anschlussfähig an die entsprechende Forschung ist.

Diese Annahme hat sich als richtig erwiesen. Denn die von den Proband*innen in der Mehrheit präferierte Option der Kombination aus fluiden¹²⁷⁴ und zäsuralen Begrenzungen¹²⁷⁵ verdeutlicht zweierlei: Zum einen wird deutlich, wie schwierig sich eine entsprechende Definition darstellt. Zum anderen spiegelt der Lösungsansatz auch ein Stück weit die Forschungsdiskussion wider (s. Kap. 2.1).

Anschlussfähig zeigt sich an dieser Stelle vor allem auch die Abgrenzung der Zeit des Nationalsozialismus/ des Zweiten Weltkrieges von der Zeitgeschichte. Lediglich eine Lehrperson zieht überhaupt in Erwägung, die Zeit des Nationalsozialismus zur Zeitgeschichte zu zählen.¹²⁷⁶ Zwei Erklärungen lassen sich dafür anführen:

1. Die genannten Definitionen und insbesondere einige Begründungen der Geschichtslehrpersonen deuten darauf hin, dass diese Zeitgeschichte in enger Verbindung mit ihrer Lebenswelt und gegenwärtigen Strukturen beziehungsweise der gegenwärtigen Gesellschaft betrachten. Ein solches Verständnis von Zeitgeschichte als eine kontinuierliche Entwicklung, die bis in die Gegenwart reicht, bedeutet, dass der Nationalsozialismus quasi zwangsläufig aus dem Zeitgeschichtsverständnis der Proband*innen ausgeklammert wird, weil sich diese beiden Vorstellungen widersprechen.
2. Eine weitere Erklärung hängt damit zusammen, dass einige Geschichtslehrpersonen ihr Konzept von Zeitgeschichte an Zeitzeugenschaft koppeln und gleichzeitig Zeitzeug*innen vor allem mit dem Nationalsozialismus verknüpfen. In einem solchen Verständnis gibt es eine recht triviale Erklärung dafür, den Nationalsozialismus aus dem Konzept der Zeitgeschichte auszuklammern: Denn Frei stellte bereits 1998 fest, dass Zeitgenoss*innen dieser Zeit ausstürben.¹²⁷⁷ Damit ginge die Ausgliederung des Nationalsozialismus aus dem Konzept Zeitgeschichte einher. Diese „Epoche des Nationalsozialismus“¹²⁷⁸ verliere ihre Bedeutung als Zentrum der deutschen Zeitgeschichte, welche sie seit 1945 aufgewiesen habe.¹²⁷⁹

¹²⁷³ Vgl. Sabrow 2013.

¹²⁷⁴ Dazu gehören beispielsweise die Definitionen von Zeitgeschichte als „Epoche der Mitlebenden“ oder die „Kopplung an Zeitzeugenschaft“.

¹²⁷⁵ Ein häufig auftretendes Beispiel für eine solche Begrenzung stellt 1945 dar.

¹²⁷⁶ „Ich habe dann mal so überlegt, eigentlich mittlerweile so ab 1945, eventuell noch die NS-Zeit.“ (Marvin T., Abschn. 68).

¹²⁷⁷ Vgl. Frei 1998, S. 69.

¹²⁷⁸ Frei 2002, S. 338.

¹²⁷⁹ Vgl. ebd.

Welche lehr-lerntheoretischen *Beliefs* weisen die Geschichtslehrpersonen hinsichtlich der Epoche Zeitgeschichte auf?

In der Einleitung ist bereits ausführlich auf die Relevanz, aber auch die Potenziale und Herausforderungen von Zeitgeschichte eingegangen worden. Auf Basis dessen ließ sich die Hypothese ableiten, dass sich die Bedeutung der Zeitgeschichte für den Geschichtsunterricht auch in den Überzeugungen der Lehrpersonen identifizieren lässt und gleichzeitig Herausforderungen und Möglichkeiten aufgrund der fachdidaktischen Ausbildung theoretisch präsent sind.

Die Befunde weisen darauf hin, dass die *zeitgeschichtlichen didaktisch-methodischen Überzeugungen* in Teilen anschlussfähig an fachdidaktische Theorien und demnach wissenschaftsförmig sind. Die didaktisch-methodischen Überzeugungen scheinen in vielen Punkten geprägt durch die Fachdidaktik, worauf insbesondere die Ergebnisse zur Relevanz von Zeitgeschichte¹²⁸⁰ sowie ihren Herausforderungen und Potenzialen¹²⁸¹ hindeuten.

Allerdings lässt sich die Hypothese nur teilweise verifizieren. Denn die lerntheoretischen *Beliefs* der Geschichtslehrer*innen erweisen sich hinsichtlich der Einbeziehung von Zeitzeug*innen und von Geschichtskultur als Potenzial zeitgeschichtlichen Unterrichts als weniger wissenschaftsförmig. Dahingehend lassen sich zwei Aspekte konstatieren: Weder die Integration geschichtskultureller Phänomene im Allgemeinen noch die Einbeziehung von Zeitzeug*innen im Besonderen¹²⁸² werden – mit wenigen Ausnahmen – als Potenzial alltäglichen Geschichtsunterrichts wahrgenommen.¹²⁸³

Während in der Theorie darauf verwiesen wird, welchen Raum Zeitgeschichte in der Geschichtskultur einnehme und eine entsprechende Auseinandersetzung im beziehungsweise Integration in den Unterricht naheliegend wäre, thematisieren dies die Proband*innen kaum. Entsprechende Phänomene (Annika R. verweist auf das 25. Jubiläum des Beitritts der DDR zur BRD, Judith U. führt an, wie sie den Film „Das Leben der Anderen“ im Unterricht eingesetzt habe) dienen vornehmlich als gegenwartsnaher *Aufhänger* für eine Unterrichtsstunde oder der Visualisierung. Diese Feststellung ist überraschend – nicht nur aufgrund der Diskrepanz, die so zwischen geschichtsdidaktischer Theorie und unterrichtlicher Praxis offenbar wird –, sondern insbesondere deshalb, weil die Thematisierung von Geschichtskultur

¹²⁸⁰ Dahingehend führten die Lehrer*innen beispielsweise größeres Schüler*inneninteresse oder die Möglichkeit von Gegenwartsbezügen an, um zu begründen, worin die Relevanz dieser Epoche für den Geschichtsunterricht liege.

¹²⁸¹ Ein entsprechendes Beispiel dafür sind etwa Herausforderungen und Möglichkeiten, die mit der veränderten Quellenlage einhergehen.

¹²⁸² Zu den besonderen Möglichkeiten vgl. zum Beispiel Bosshart-Pfluger 2013, S. 135 sowie Henke-Bockschatz 2016, S. 354 und 357.

¹²⁸³ Während noch fünf Geschichtslehrpersonen Zeitzeug*innen als Begründung für die Relevanz von Zeitgeschichte für den Geschichtsunterricht anführen, thematisieren im Bereich der Möglichkeiten und Herausforderungen nur noch Grit R. und Kerstin L. die Einbindung von Zeitzeug*innen konkret.

auch explizit im Kernlehrplan NRW verankert ist.¹²⁸⁴ Doch worin liegt die Ursache dieser Diskrepanz? Folgende Erklärungen wären möglich:

1. Die Geschichtslehrer*innen bringen Zeitgeschichte und Geschichtskultur nicht in diesem Umfang zusammen. Dann wäre dies ein Problem ihrer Überzeugungen zur Zeitgeschichte.
2. Oder Geschichtskultur spielt kaum eine Rolle in ihrem Geschichtsunterricht, dann wäre dies eher eine Schwierigkeit ihrer fachdidaktischen Überzeugungen.

Für letztgenanntes sprechen die Ergebnisse von Daniel Münch. In seinem Projekt wurden die Lehrpersonen jedoch direkt auf die Thematisierung von Geschichtskultur angesprochen und es wurden auch zwei Beispiele thematisiert (Filme, Museen/ Gedenkstätten). Er konnte für sein Sample konstatieren, dass Geschichtskultur zum einen vornehmlich der Wissensvermittlung diene.¹²⁸⁵ Zum anderen würden „analytische oder partizipative Zugänge zur Geschichtskultur“¹²⁸⁶ eine Ausnahme bilden. Dies ist deshalb ein interessantes Ergebnis, weil Münch aufgrund der Altersstruktur in den entsprechenden Bundesländern Lehrpersonen in den Blick genommen hat, die durchschnittlich 25 Jahre Berufserfahrung aufweisen.¹²⁸⁷ Allerdings gab es zwei Lehrpersonen, die er als „Positivbeispiele“ für den Einsatz von Geschichtskultur in den Unterricht vorstellte. Beide hatten ihr Studium erst kurz vor den Interviews beendet, woraus Münch die These ableitete, dass vielleicht Berufseinsteiger*innen mit einer entsprechend anders gelagerten Ausbildung und dem Wunsch nach Lehrplentreue (aufgrund des Referendariats) anders mit der Implementierung von Geschichtskultur in den Geschichtsunterricht umgingen.¹²⁸⁸ Mit der vorliegenden Studie kann diese These zwar weder bestätigt noch widerlegt werden, allerdings stimmt sie hinsichtlich des Aspektes der Geschichtskultur nicht in dem Ausmaß positiv, wie Daniel Münch es sich vielleicht von den Berufseinsteiger*innen erhofft hat.

Gesondert ist noch mal die Rolle von Zeitzeug*innen zu betrachten. Ebenso wie Geschichtskultur im Allgemeinen spielen auch Zeitzeug*innen im Besonderen kaum eine Rolle als Potenzial zeitgeschichtlichen Unterrichts. In den Interviews stellte sich dies quasi als Entwicklung im Laufe der Gespräche wie folgt dar:

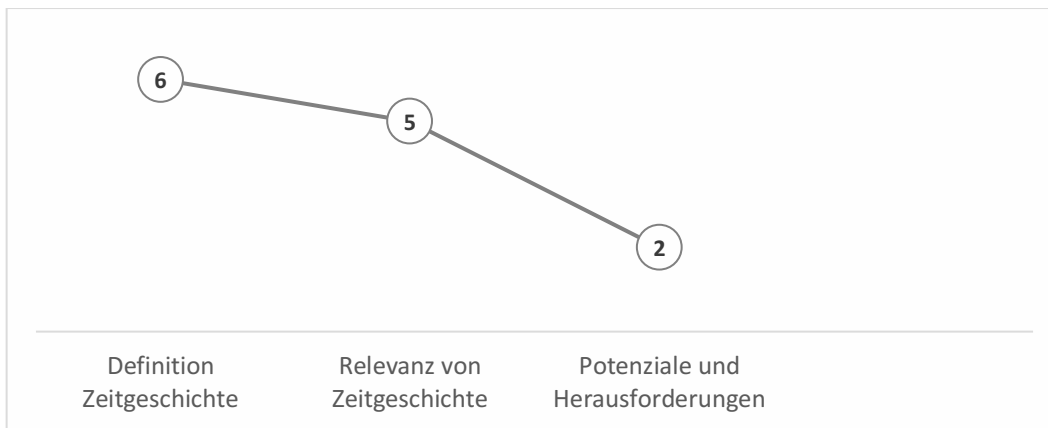
¹²⁸⁴ Vgl. Kernlehrplan Gymnasium – Sekundarstufe I (G8), NRW 2007, S. 16ff. Im Lehrplan für die Sekundarstufe I wird Geschichtskultur sowohl in den Aufgaben und Zielen des Faches als auch im Bereich der Sachkompetenz thematisiert. Sowie Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in NRW (2014), S. 12. Für die Oberstufe spielt Geschichtskultur in den Aufgaben und Zielen des Faches eine Rolle. Hinsichtlich des Begriffes der Geschichtskultur in den Kernlehrplänen Nordrhein-Westfalens kann Markus Drüding festhalten, dass dieser „in seiner ganzen Bandbreite“ (Ders.: Am Ende eines langen Weges? Explorative Erkundungen zum Umgang mit der Kategorie Geschichtskultur in aktuellen Richtlinien und Lehrplänen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 16 (2017), S. 137.

¹²⁸⁵ Vgl. Münch 2021, S. 354.

¹²⁸⁶ Ebd.

¹²⁸⁷ Vgl. ebd., S. 179.

¹²⁸⁸ Vgl. ebd., S. 357.



Tab. 37: Verteilung der Thematisierung von Zeitzeug*innen im Interview

Sechs Geschichtslehrpersonen definieren Zeitgeschichte über die Kopplung an Zeiteugenschaft. Lediglich fünf Proband*innen führen die Möglichkeit der Einbindung von Zeitzeug*innen als Begründung an, Zeitgeschichte als relevant einzustufen. Und nur noch zwei Lehrerinnen thematisieren dies im Zusammenhang mit den Herausforderungen und Möglichkeiten zeitgeschichtlichen Unterrichts. Drei Gründe – möglicherweise auch in Kombination – könnten dafür eine Rolle spielen:

1. *Schulische Rahmenbedingungen*: Die Geschichtslehrpersonen könnten Zeitzeug*innengespräche eher als eine außerunterrichtliche Veranstaltung verstehen und diese Möglichkeit deshalb nicht auf ihren eigenen Unterricht beziehen. Denn Zeitzeug*innengespräche fänden häufig in Form eines Vortrages an Schulen vor größerem Publikum – und damit nicht im *normalen* Geschichtsunterricht – statt.¹²⁸⁹
2. *Berufsphase*: Eine weitere Erklärung bietet die Berufsphase der befragten Lehrer*innen. So stehen sie in der Berufseinstiegsphase vor vielen Herausforderungen und Schwierigkeiten.¹²⁹⁰ Das heißt, dass sie sich berufsbiografisch in einer Lebensphase befinden, in der die Organisation und umfangreiche unterrichtliche Vorbereitung zusätzlichen Arbeitsaufwand darstellt.
3. *Zeitzeug*innenverständnis*: Schließlich könnte auch das Verständnis der Geschichtslehrpersonen von Zeitzeug*innen eine Rolle spielen. Wird aus dem Zeitgeschichtskonzept der Nationalsozialismus ausgeklammert und gleichzeitig Zeitzeug*innen vor allem mit dem Holocaust assoziiert,¹²⁹¹ bedeutet dies in der Konsequenz, dass Zeitzeug*innen für zeitgeschichtlichen Unterricht keine Rolle spielen.

¹²⁸⁹ Vgl. Bertram 2017, S. 24.

¹²⁹⁰ S. Kap. 1.3.1.2. Einen Überblick bietet die Tabelle von Kanert 2014, S. 39.

¹²⁹¹ Dass es diese Assoziation häufiger gibt, darauf verweist Christian Ernst (vgl. Ders.: ‚DDR-Zeitzeugen‘? Einleitung. In: Christian Ernst (Hrsg.): Geschichte im Dialog? ‚DDR-Zeitzeugen‘ in Geschichtskultur und Bildungspraxis. Schwalbach/Ts. 2014 (Geschichte unterrichten), S. 11).

Welche Überzeugungen lassen sich in Bezug auf einen zeitgeschichtlichen Unterrichtsgegenstand – 1989 – identifizieren?

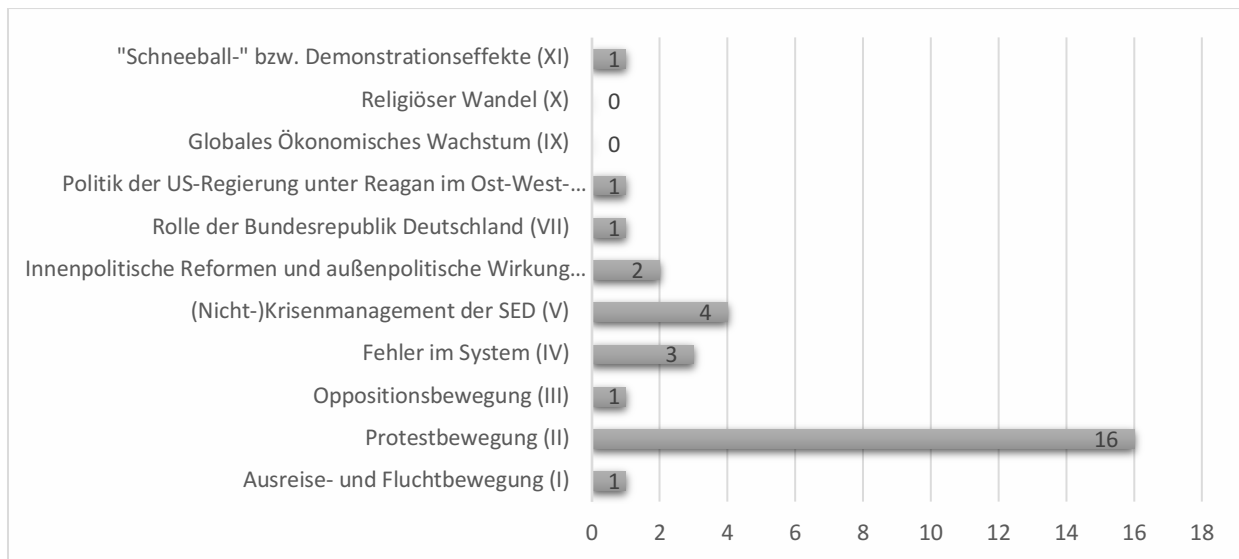
Die Untersuchung der rekonstruierten Narrationen unter Anwendung der Erklärungsmodi *narrative Strukturierung* und *formale Schlussfolgerung* von Hayden White hat die narrative Verfasstheit von *Beliefs* verdeutlicht. Für die zeitgeschichtlichen *Beliefs* lässt sich demnach eine narrative Struktur aufzeigen. Die Hypothese in Bezug auf diese Überzeugungen lautete, dass diese zwar einerseits individueller Natur sind, aber andererseits ebenso Gemeinsamkeiten (die kollektive Praxis von Überzeugungen) auch unter Einfluss von Basisnarrativen einer Gesellschaft aufweisen.

Es gibt deutliche Hinweise darauf, dass sich diese Annahme für die untersuchte Proband*innen-gruppe bestätigen lässt. Die *Individualität* der Geschichtsbilder konnte ausführlich und beispielhaft anhand der Geschichtsbilder von Kerstin L., Marcel T., Marvin T., Annika R., Grit R. und Simon G. zu 1989 aufgezeigt werden. Darauf, dass es auch Gemeinsamkeiten gibt, weisen diese Aspekte hin:

Kollektivität in Bezug auf die ausgewählten Bildquellen und die identifizierten Erklärungsfaktoren:

Die Zusammenschau der von den Proband*innen mitgebrachten Fotografien und Karikaturen hat ergeben, dass eine Mehrzahl dieser als kanonisiert eingestuft werden kann. Gleichzeitig lässt sich beim Umgang mit diesen Quellen beobachten, dass diese in der Regel die Funktion einnehmen, die Narrationen der Proband*innen zu unterstützen und zu akzentuieren. Dementsprechend entfalten die Lehrpersonen in der Mehrheit ihre individuellen Geschichtsbilder anhand kollektiv verfügbarer Bilder.

Einige Erklärungsfaktoren des akademischen Diskurses sind auch in den narrativen Abkürzungen der Geschichtslehrpersonen zu identifizieren. Ein genauer Blick zeigt, dass dabei insbesondere der Faktor *Protestbewegung (II)* dominiert. Außerdem spielen die Erklärungsfaktoren *Fehler im System (IV)* sowie *(Nicht-)Krisenmanagement der SED (V)* eine wichtige Rolle. Die folgende Übersicht zeigt, bei wie vielen Lehrpersonen die jeweiligen Erklärungsfaktoren identifiziert werden konnten. Die gemeinsame Schnittmenge wird hier deutlich.



Tab. 38: Anzahl der Nennungen der identifizierten Erklärungsfaktoren

Darüber hinaus lässt sich hinsichtlich des Umgangs mit den Erklärungsfaktoren eine weitere Beobachtung machen: Die im akademischen Diskurs ermittelten Erklärungsfaktoren finden bei den Geschichtslehrpersonen eine positivistische Verwendung. Die Verknüpfung von Ursache und Folge wird von ihnen nicht als Konstruktion, sondern positivistisch als *historischer Fakt* mit individueller Schwerpunktsetzung verstanden.¹²⁹² Dieser Befund ist anschlussfähig an das Ergebnis von Schröder, der für einen Großteil seiner Befragten feststellt, dass sie ein positivistisch orientiertes Geschichtsbild aufweisen.¹²⁹³

Des Weiteren lässt sich beobachten, dass die Verknüpfungen zwischen Ursachen und Folgen von den Proband*innen häufig linear erfolgt; entgegen der Annahme Günther-Arndts und Halldéns. Diese gehen von einer Dichotomie im konzeptuellen Verständnis von Geschichte zwischen Schüler*innen auf der einen und Geschichtslehrer*innen/ Historiker*innen auf der anderen Seite aus. So konstatiert Halldén mit Bezug auf die eigene Beobachtungsstudie an schwedischen Gymnasien, dass Historiker*innen Erklärungen für historische Geschehnisse auf einer strukturellen Ebene, Schüler*innen dagegen lineare Erklärungen suchen würden.¹²⁹⁴ Die Ergebnisse zum zeitgeschichtlichen Phänomen 1989 deuten aber eher darauf hin, dass zumindest hinsichtlich dieses konkreten Gegenstandes in dieser

¹²⁹² Doris Gerber: *Analytische Metaphysik der Geschichte. Handlungen, Geschichten und ihre Erklärung*. Berlin 2012, S. 162–178.

¹²⁹³ Vgl. Schröder 2015, S. 314.

¹²⁹⁴ Vgl. Ola Halldén: *Conceptual Change and the Learning of History*. In: *International Journal of Educational Research* 27 (1997), S. 205.

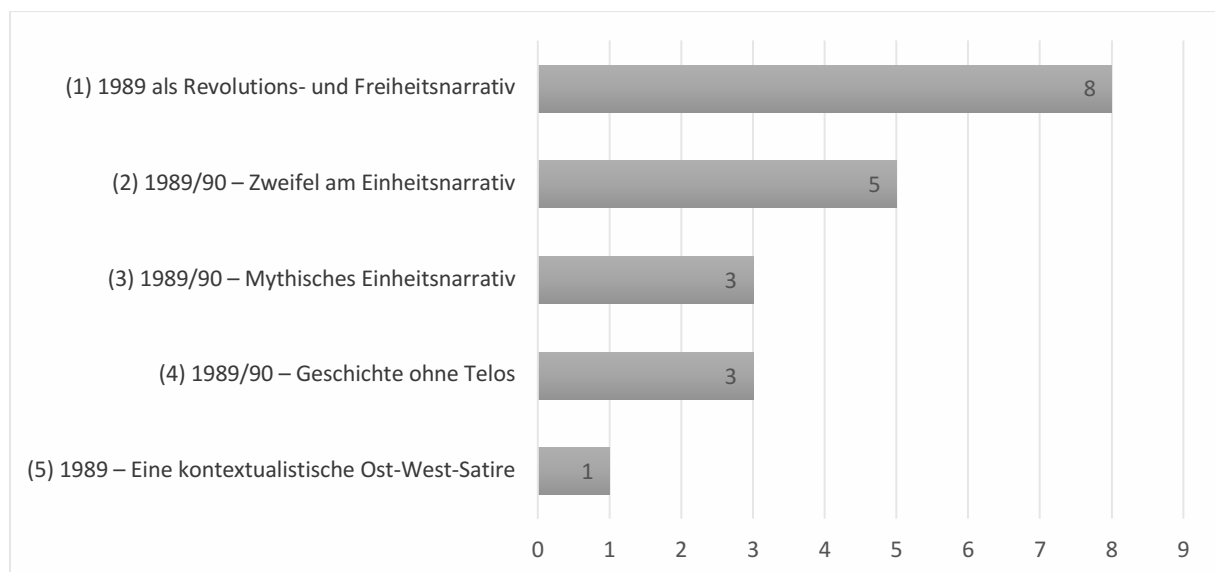
Proband*innengruppe eine entsprechende Gegenüberstellung nicht aufrechtzuerhalten ist.¹²⁹⁵ Ob und inwieweit dies ein singuläres Phänomen ist, muss in weiteren Studien untersucht werden.

Kollektivität in Bezug auf die Geschichtsbilder:

Parallel zu den Übereinstimmungen hinsichtlich der Erklärungsfaktoren lassen sich die Geschichtsbilder der Lehrpersonen in fünf Ausprägungsformen kategorisieren. Auch an dieser Stelle offenbaren sich demnach Gemeinsamkeiten. Denn rekonstruiert werden konnten somit nicht nur individuelle Geschichtsbilder, sondern auch übergeordnete Narrative:

- (1) 1989 als Revolutions- und Freiheitsnarrativ
- (2) 1989/90 – Zweifel am Einheitsnarrativ
- (3) 1989/90 – Mythisches Einheitsnarrativ
- (4) 1989/90 – Geschichte ohne Telos
- (5) 1989 – eine kontextualistische Ost-West-Satire

Die Verteilung dieser verschiedenen Ausprägungsformen der Geschichtsbilder zu 1989 zeigt, dass vor allem die Vorstellung von 1989 als Revolutions- und Freiheitsnarrativ (1) sowie 1989/90 – Zweifel am Einheitsnarrativ (2) gehäuft auftritt.



Tab. 39: Verteilung der Ausprägungsformen auf die Proband*innengruppe

¹²⁹⁵ Vgl. Hilke Günther-Arndt: Conceptual Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik? In: Dies./ Michael Sauer (Hrsg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Berlin 2006 (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 14), S. 257.

Einfluss von Basisnarrativen:

Außerdem korrespondieren identifizierte Erklärungsfaktoren und Geschichtsbilder der Proband*innen mit Ergebnissen aus Schulbuchanalysen. Ein Zeichen dafür, dass hier der Einfluss von Basisnarrativen auf die zeitgeschichtlichen Überzeugungen der Lehrpersonen zu 1989 zumindest wahrscheinlich ist.

Die Dominanz der Erklärungsfaktoren *Protestbewegung (II)*, *Fehler im System (IV)* sowie *(Nicht-)Krisenmanagement der SED (V)* zeigt sich ebenso in den Ergebnissen einer vergleichenden Schulbuchanalyse Müller-Zetzsches. Diese konnte zu den thematisierten Faktoren zu 1989 in Schulbüchern konstatieren, dass ein Großteil der Geschichtsschulbücher als „Faktoren des Umsturzes“¹²⁹⁶ auf die Proteste der DDR-Bevölkerung verweisen.¹²⁹⁷ Ferner würde in anderen Geschichtsschulbüchern hervorgehoben, dass „die Maueröffnung nur ein Faux-pas eines SED-Funktionärs war“¹²⁹⁸.

Zwei Erkenntnisse zu den en der Geschichtsbilder zu 1989 werden durch den Vergleich mit Saskia Handros Typologie zu 1989 in Schulgeschichtsbüchern deutlich: 1. Die beiden dominantesten Darstellungstypen in Geschichtsschulbüchern *Demokratie als Wert* und *Einheit als Ziel*¹²⁹⁹ weisen deutliche Schnittmengen mit den Ausprägungsformen (1) 1989 als *Revolutions- und Freiheitsnarrativ* sowie (3) 1989/90 – *Mythisches Einheitsnarrativ* auf. 2. Der von Handro als *Epochenzäsur* bezeichnete dritte Typ verortet 1989 in europäische und globale Entwicklungen.¹³⁰⁰ Dieses Deutungsmuster findet sich lediglich bei 6 % der untersuchten Geschichtsschulbüchern und auch bei den Geschichtsbildern der Lehrer*innen gibt es nur wenige Hinweise auf eine europäische oder globale Einordnung von 1989 (vgl. dazu auch die Ergebnisse zu den Erklärungsfaktoren, Kap. 3.3.2). Insgesamt wird deutlich, dass bei elf Proband*innen ein Geschichtsbild rekonstruiert werden kann, das mit den Deutungsmustern, die Saskia Handro für Geschichtsschulbücher identifizieren kann, korrespondiert.

Die Kombination dieser Betrachtung lässt diese Schlussfolgerung zu: Schulgeschichtsbücher als Ausdruck der Basisnarrative einer Gesellschaft respektive „ganz gegenwärtige[r] Deutungsmuster vergangener Wirklichkeit“¹³⁰¹ beeinflussen offenbar auch die Geschichtsbilder von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase.

¹²⁹⁶ Müller-Zetzsch 2020, S. 222.

¹²⁹⁷ Vgl. ebd.

¹²⁹⁸ Ebd.

¹²⁹⁹ Vgl. Handro 2011, S. 101.

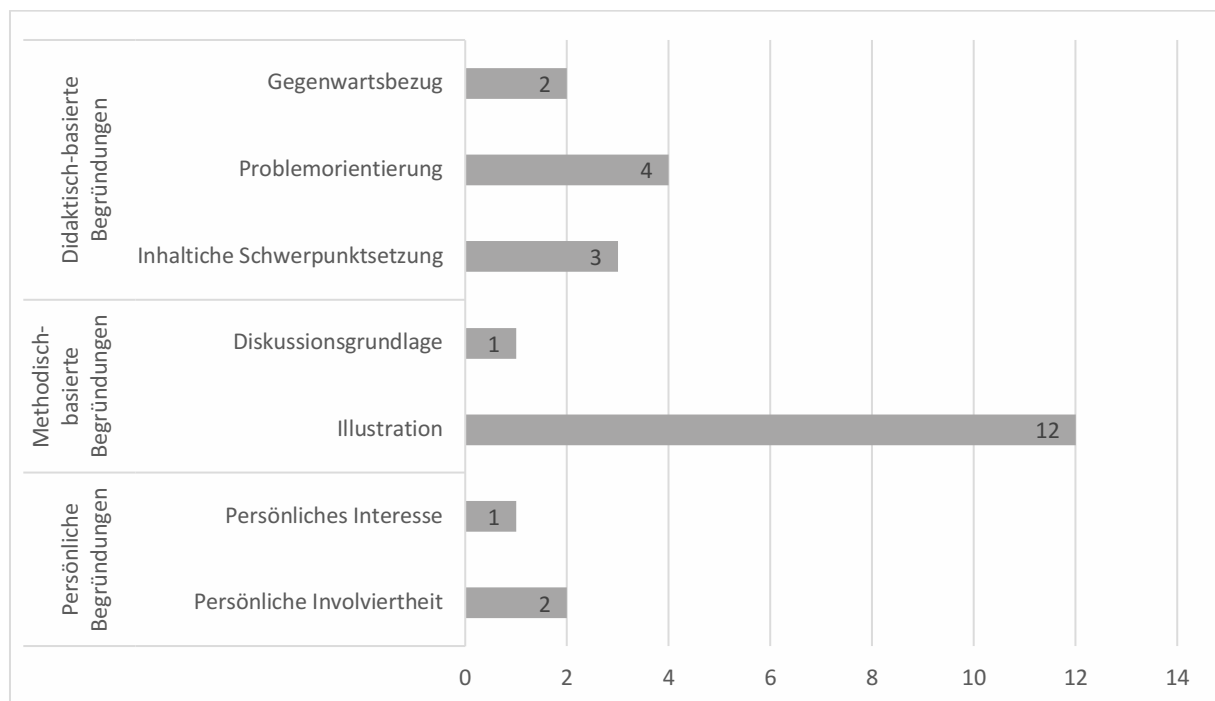
¹³⁰⁰ Vgl. ebd., S. 98.

¹³⁰¹ Ebd., S. 91.

Welche didaktisch-methodischen Überzeugungen weisen die Lehrpersonen zum Unterrichtsgegenstand 1989 auf?

Hinsichtlich der didaktisch-methodischen Überzeugungen zu 1989 sind verschiedene Akzentsetzungen der Proband*innen deutlich geworden, die im Folgenden pointiert dargelegt und diskutiert werden. Daran schließt sich ein Rückbezug zur zu Beginn aufgestellten Hypothese an, dass es durchaus Unterschiede zwischen den lehr-lerntheoretischen Überzeugungen zur Zeitgeschichte im Allgemeinen und 1989 im Besonderen geben kann.

Begründung der Quellenauswahl:



Tab. 40: Verteilung der Begründungsformen auf die Proband*innengruppe

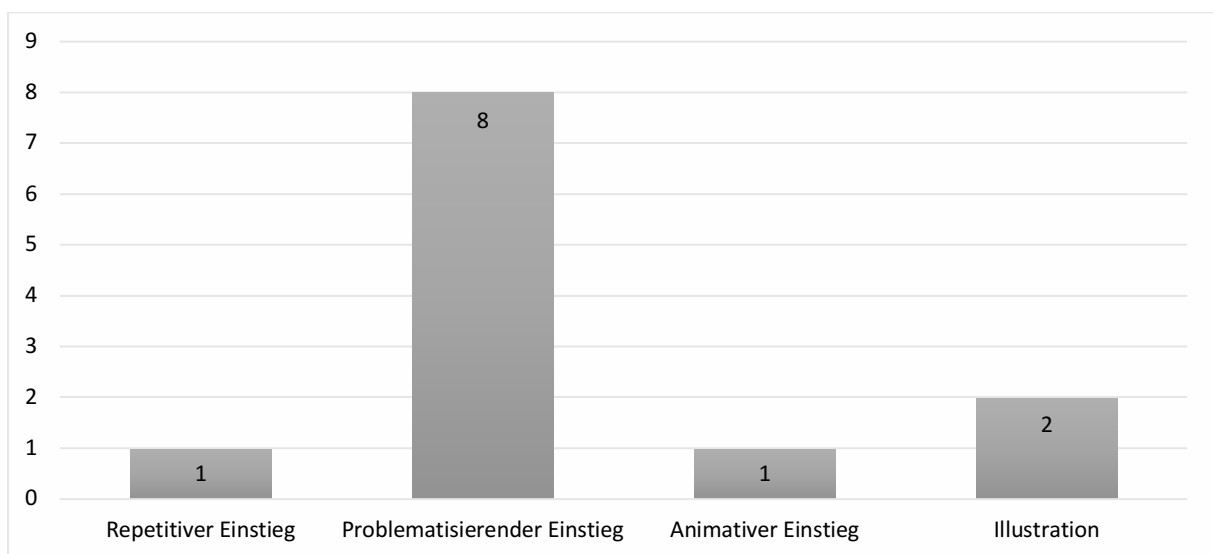
Insgesamt ist zu beobachten, dass *persönliche Begründungen* nur vereinzelt für die Auswahl der Bildquellen herangezogen werden, während *didaktische Begründungen* etwas häufiger angeführt werden. Als auffälligstes Ergebnis ist hier jedoch festzuhalten, dass für 12 Geschichtslehrer*innen – unabhängig von der Art ihres Geschichtsbildes – für das Mitbringen ihrer Quellen der Wunsch leitend war, einen eigenen Deutungsaspekt illustrieren zu wollen. Dieser Befund korreliert zum einen mit der Erkenntnis, dass sich bei der Rekonstruktion der Geschichtsbilder gezeigt hat, dass diese die Funktion haben, die eigene Narration zu akzentuieren. Sie visualisieren damit einen Sachverhalt in der Erzählung der Proband*innen. Zum anderen zeigt sich an dieser Stelle auch ein Befund Daniel Münchs, der konstatiert, dass es den Lehrpersonen im Geschichtsunterricht vordergründig darum ginge, historische Inhalte zu

vermitteln. Damit gehe ein „Bemühen um Anschaulichkeit“¹³⁰² einher. Dies habe zur Folge, dass die Auswahl von Medien unter dem Kriterium der Anschaulichkeit erfolge.¹³⁰³

Die Geschichtslehrpersonen haben in Bezug auf mögliche Zielsetzungen unterschiedliche Akzente gesetzt: Acht von ihnen formulierten Intentionen in Bezug auf Unterrichtseinheiten, neun nannten sowohl Ziele für den konkreten Quelleneinsatz und drei Lehrer*innen beschrieben ausschließlich Ziele für einen möglichen Quelleneinsatz. Auf dieser Basis kommen die folgenden Zahlen zustande.

Zielsetzungen in Bezug auf den Quelleneinsatz:

Auffällig ist in dieser Kategorie, dass acht von zwölf Geschichtslehrpersonen, die Ziele zu einem Quelleneinsatz formuliert haben, einen *problematisierenden Einstieg* als Intention formulieren. Folgt man der Prämisse der Geschichtsdidaktik, dass historische Fragen Ausgangspunkt für Geschichtsunterricht(splanung) seien,¹³⁰⁴ ist dies zunächst ein positiver Befund. Die Lehrpersonen folgen in den Planungsüberlegungen den Vorstellungen der Fachdidaktik.



Tab. 41: Anzahl der Nennungen der identifizierten Zielsetzungen in Bezug auf den Quelleneinsatz

Allerdings erfährt dieses positive Ergebnis eine Abschwächung, wenn man die Zielsetzungen in Bezug auf die Unterrichtseinheiten in den Blick nimmt.

Zielsetzungen in Bezug auf Unterrichtseinheiten:

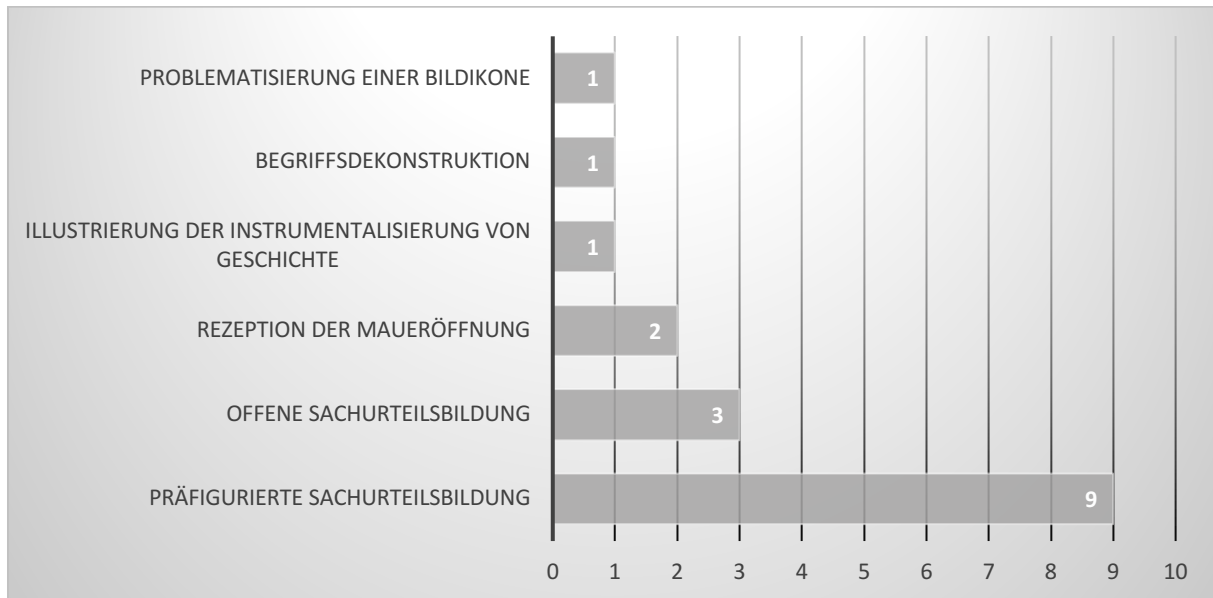
Markant ist nicht nur, dass neun Lehrpersonen eine bestimmte *präfigurierte Sachurteilsbildung* als Ziel formulieren, sondern darüber hinaus, dass dies auf sechs der acht Lehrpersonen zutrifft, die auch einen

¹³⁰² Münch 2021, S. 354.

¹³⁰³ Vgl. ebd., S. 345f.

¹³⁰⁴ Vgl. zum Beispiel Pandel 2017, S. 418 oder Reeken 2012b, S. 262.

problematisierenden Einstieg als Ziel ihres Quelleneinsatzes ausgegeben haben. Das bedeutet, dass es einem Großteil dieser Proband*innen nicht gelingt, ein „problemorientiertes Unterrichtskonzept“¹³⁰⁵ in Bezug auf 1989 umzusetzen, ein Ergebnis zu dem auch Schröder in seiner Studie kommt.¹³⁰⁶ Ähnliche Tendenzen lassen zudem die Ergebnisse von Seidenfuß – in Bezug auf Noviz*innen – sowie Urbach/Lahmer-Gebauer erkennen.¹³⁰⁷



Tab. 42: Anzahl der Nennungen der identifizierten Zielsetzungen in Bezug auf Unterrichtseinheiten

Des Weiteren kann konstatiert werden, dass für deutlich mehr als die Hälfte der Proband*innen-gruppe (14) gilt, dass diese Zielsetzungen formulieren, die sich als vornehmlich geschlossen einordnen lassen. Damit ist gemeint, dass die Erkenntnis, zu der Schüler*innen im Geschichtsunterricht zu 1989 gelangen sollen, bereits im Vorfeld feststeht. Dies steht einem Ergebnis Katharina Littens entgegen, die themenunabhängig feststellt, dass ihre Proband*innen als zweites Ziel von Geschichtsunterricht das Schulen der Urteilsfähigkeit beziehungsweise das Lernen historischen Denkens sehen würden.¹³⁰⁸

Medien:

Zum Einsatz der mitgebrachten Bildquelle(n) ist festzuhalten, dass 17 der befragten Lehrpersonen diese nach eigener Aussage in der Einstiegsphase einsetzen würden. Dabei scheinen sowohl Fotografien als auch Karikaturen als *Türöffner* einer Unterrichtseinheit zu gelten. Dieser Befund scheint jedoch themen-unspezifisch zu sein. Dahingehend gilt offenbar die von Bergmann/ Schneider formulierte Feststellung, dass das Bild „nicht das zentrale Medium des Geschichtsunterrichts“ sei. Diese „Funktion“ kommt ihnen

¹³⁰⁵ Schröder 2015, S. 325.

¹³⁰⁶ Vgl. ebd.

¹³⁰⁷ Vgl. Seidenfuß 2003, S. 258 und Lahmer-Gebauer/ Urbach 2019, S. 101.

¹³⁰⁸ Littens 2017, S. 359.

zufolge „nach wie vor der schriftlichen Quelle zu“¹³⁰⁹. Empirisch konnte auch Sauer in seiner Studie festhalten, dass Bildquellen deutlich häufiger in der Phase des Einstiegs eingesetzt werden. Allerdings kommt er grundsätzlich zu einem differenzierteren Ergebnis als es die Aussage von Bergmann/ Schneider zulässt: Denn sowohl Bild- als auch Textquellen würden vor allem in der Erarbeitungsphase eingesetzt.¹³¹⁰ Es gelte lediglich, dass „Bildquellen [wurden] signifikant häufiger als Textquellen auch in der Einstiegsphase genutzt“¹³¹¹ würden. Ebenso konstatiert Spieß, dass im Rahmen seiner Studie zur Quellenarbeit Bildquellen vornehmlich in der Einstiegsphase verwendet wurden.¹³¹²

Hinsichtlich des Einsatzes weiterer Medien ist hinsichtlich des Unterrichtsgegenstandes 1989 deutlich geworden, dass die Lehrpersonen ein Spektrum an verschiedenen Quellengattungen benennen.

Methoden:

Für dieses Entscheidungsfeld ist festzuhalten, dass die Dimensionen methodischen Handelns im Vergleich zu den anderen Entscheidungsfeldern insgesamt eine untergeordnete Rolle spielen. Jedoch gibt es einen auffallenden Befund bezüglich der Lehr-Lernkonzepte, der sich bei der Proband*innengruppe rekonstruieren lässt: Bei 15 Lehrer*innen gibt es Indikatoren, dass der jeweiligen Planung das Konzept eines erarbeitenden Geschichtsunterrichts zugrunde liegt.¹³¹³ Die Konzepte des *aufgabenzentrierten*, *projektförmigen* und *erkundenden Geschichtsunterrichts* ließen sich in den Ausführungen nicht ermitteln.

Bei der Einordnung dieses Befundes ist zu berücksichtigen, dass dieser auch eine Konsequenz des Methodensettings ist, das die Skizzierung einer erarbeitenden Unterrichtsstunde oder -einheit zumindest wahrscheinlicher macht. Denn die Planung geht so von Beginn an von einer mitgebrachten Quelle, zu der Unterrichtsüberlegungen formuliert werden, aus.¹³¹⁴

Ungeachtet dieses Gesichtspunktes ist mit Blick auf die formulierten Ziele der Lehrpersonen anzunehmen, dass sie den *erarbeitenden Geschichtsunterricht* auch aufgrund seiner klaren Strukturierung und Ausrichtung am funktionalsten wahrnehmen. Dass dieser Befund nicht ausschließlich auf das Methodensetting zurückzuführen ist, ist auch mit Blick auf die Ergebnisse der Studie von Messner/ Buff

¹³⁰⁹ Klaus Bergmann/ Gerhard Schneider: Das Bild. In: Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 6. erweiterte Aufl. Schwalbach/Ts. 2011 (Forum Historisches Lernen), S. 245.

¹³¹⁰ Vgl. Sauer 2013, S. 182f.

¹³¹¹ Ebd., S. 182.

¹³¹² Vgl. Spieß 2014, S. 102.

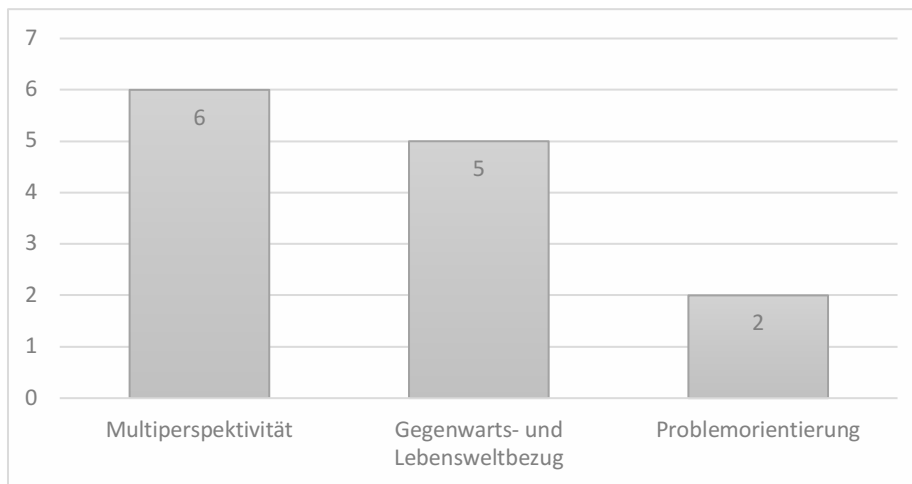
¹³¹³ In vier Fällen gibt es keine konkreten Hinweise auf ein Lehr-Lernkonzept. Bei diesen Proband*innen standen andere Ausführungen stärker im Fokus.

¹³¹⁴ So wurde jedoch gleichzeitig eine vergleichende und zielführende Auswertung ermöglicht.

anzunehmen: Sie konnten herausfinden, dass hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung der erarbeitende Geschichtsunterricht – neben dem kooperativen Lernen – dominant ist.¹³¹⁵

Fachdidaktische Prinzipien:

Für die konkreten Unterrichtsplanungen dieser Proband*innengruppe zu 1989 lässt sich konstatieren, dass Thünemanns Feststellung, dass *Multiperspektivität*, *Gegenwartsbezug* sowie *Problemorientierung* „bei der Planung historischer Lernprozesse eine zentrale Rolle spielen“¹³¹⁶ nicht zutrifft.



Tab. 43: Anzahl der Nennungen der fachdidaktischen Prinzipien

Bei den Unterrichtsüberlegungen zu 1989 können bei der Hälfte der Geschichtslehrpersonen keine entsprechenden Prinzipien identifiziert werden; die Anzahl der Nennungen in der obigen Tabelle 43 ist darauf zurückzuführen, dass sich bei drei Lehrer*innen zwei Prinzipien ermitteln lassen.

Schließlich lässt sich die Hypothese, dass es Diskrepanzen zwischen den lehr-lerntheoretischen Überzeugungen zur Zeitgeschichte im Allgemeinen (*zeitgeschichtliche didaktisch-methodische Überzeugungen*) sowie zum konkreten Unterrichtsgegenstand (*didaktisch-methodische Überzeugungen zu 1989*) gibt, teilweise bestätigen. Die Annahme beruhte auf der Überlegung, dass es zum einen Differenzen zwischen Theorie und Praxis gibt und zum anderen *Beliefs* existieren, die bewusster als andere sind. Überzeugungen, die also möglicherweise in der Theorie und bewusst zur Zeitgeschichte vorhanden sind, können in einer konkreteren Form (praktische Unterrichtsplanung) nicht mehr vorhanden sein, weil dann unbewusste *Beliefs* zum Ausdruck kommen. Die Konsistenz einiger Überzeugungen zeigt sich vor allem im Bereich der Medien, während in Bezug auf die fachdidaktischen Prinzipien auch Diskrepanzen deutlich werden.

¹³¹⁵ Vgl. Messner/ Buff 2007, S. 160.

¹³¹⁶ Thünemann 2014, S. 208.

So deutet sich im Bereich der Medien hinsichtlich des Unterrichtsgegenstandes 1989 an, dass für die Proband*innen die Möglichkeit der *Materialvielfalt*, welche sie als Möglichkeit zeitgeschichtlichen Unterrichts begreifen, nicht nur ein theoretisches Potenzial darstellt. Denn auch wenn ein vergleichender Unterrichtsgegenstand einer früheren Epoche fehlt und somit die Frage offenbleiben muss, inwiefern die Auswahl für einen anderen Inhalt ähnlich ausgefallen wäre, zeigt sich doch ein Spektrum an Material auf das die Lehrer*innen spontan in ihren Unterrichtsüberlegungen verweisen. Auch werden in Bezug auf den Unterricht zu 1989 die Planungsunterschiede, auf die die Geschichtslehrpersonen im Zusammenhang mit Differenzen im Vergleich zu anderen Epochen hingewiesen haben, ebenfalls deutlich. Denn der Fokus der Proband*innen bei den Planungsunterschieden zu anderen Epochen ist vor allem im Bereich des Unterrichtsmaterials anzusiedeln. Es wird von ihnen auf höheren Zeitaufwand, die Form der Recherche sowie eine veränderte Materialgrundlage hingewiesen. Die veränderte Materialgrundlage zeigt sich auch ein Stück weit in den Überlegungen zu 1989.

Parallelen zeigen sich auch im Entscheidungsfeld *Methoden*. Sowohl bei den *zeitgeschichtlichen didaktisch-methodischen Überzeugungen* als auch bei den *didaktisch-methodischen Überzeugungen zu 1989* spielen die Dimensionen methodischen Handelns eine untergeordnete Rolle. Dieser Befund steht in Kontrast zum Ergebnis von Seidenfuß, der für Noviz*innen konstatierte, dass bei ihnen Sozialformen und Methoden bei Planungsentscheidungen dominant seien.¹³¹⁷ Hier spielt möglicherweise das entsprechende Setting und die Ausrichtung der Studie eine Rolle. Während für Epochenspezifika Sozialformen und Methoden offenbar nicht so relevant sind, ist dies bei der Planung einer ganz konkreten Unterrichtsstunde mit der Methode des Lauten Denkens offenbar anders.

Diskrepanzen zeigen sich aber im Vergleich der *zeitgeschichtlichen didaktisch-methodischen Überzeugungen* mit der Bedeutung und Rolle der fachdidaktischen Prinzipien in den Überzeugungen der Lehrpersonen zum konkreten Unterrichtsgegenstand: So wird der Zeitgeschichte theoretisch zumindest von knapp der Hälfte der Proband*innen Bedeutung für die Gegenwart zugesprochen. Des Weiteren werden Gegenwarts- und Lebensweltbezüge als Begründung für die Bedeutung der Zeitgeschichte angeführt; von neun beziehungsweise drei Geschichtslehrer*innen. Bei der Darlegung der konkreten Unterrichtsplanung sind dann lediglich noch in fünf Unterrichtsüberlegungen – vermeintliche – Gegenwartsbezüge zu identifizieren.

Die Befunde hinsichtlich der verschiedenen Kategorien der *didaktisch-methodischen Überzeugungen zu 1989* lassen sich des Weiteren in die Forschung zu konstruktivistischen und transmissiven *Beliefs* einordnen. So können Leuchter, Voss u.a. sowie Weißeno/ Weschenfelder/ Oberle für Mathematik- und Politiklehrer*innen beziehungsweise -referendar*innen feststellen, dass konstruktivistische lehr-

¹³¹⁷ Vgl. Seidenfuß 2003, S. 257.

lerntheoretische Überzeugungen hohe Zustimmung erfahren, aber gleichzeitig transmissive *Beliefs* akzeptiert würden.¹³¹⁸ Auch die Ergebnisse von Schlichter zu *beginning teachers* deuten dies an.¹³¹⁹ Die verschiedenen Kategorien, die hinsichtlich der *Beliefs* zu 1989 bestimmt werden können, zeigen, dass auch für die untersuchte Proband*innengruppe sowohl konstruktivistische als auch transmissive Überzeugungen identifiziert werden können. So zeigen sich insbesondere auf methodisch-medialer Ebene transmissive *Beliefs*: Denn bei den Geschichtslehrpersonen ist beispielsweise die *methodische Begründung der Illustration* sehr dominant. Mit dieser ist die Vorstellung der Anschaulichkeit und Rezeption von Geschichte verbunden. Gleichzeitig weisen zum Beispiel die Ergebnisse zu den Zielsetzungen darauf hin, dass viele Lehrpersonen gleichwohl auch konstruktivistische Überzeugungen haben: So deutet die Intention historische Fragen zu entwickeln, eine offene Sachurteilsbildung anzubahnen oder auch die Dekonstruktion von Begriffen oder Bildikonen konstruktivistische *Beliefs* an.

In welchem Verhältnis stehen die Geschichtsbilder und die didaktisch-methodischen Überzeugungen zu 1989?

Hinsichtlich der lehr-lerntheoretischen Überzeugungen zu 1989 ist es dieser Studie gelungen, fallbezogene, tiefe Einblicke zu geben, wie die Geschichtsbilder von Lehrpersonen Einfluss auf ihre Unterrichtsplanung zum spezifischen Gegenstand 1989 nehmen. Während es in der Geschichtsdidaktik dazu bisher keine themenspezifischen Ergebnisse gibt, lassen sich die konkreten Geschichtsbilder beispielsweise mit den sogenannten mathematischen Weltbildern¹³²⁰ oder den „Buchführungsspezifische[n] Weltbilder[n]“¹³²¹ vergleichen, die Einfluss auf den Methodeneinsatz sowie die Gestaltung des Unterrichts der Lehrpersonen haben.¹³²²

Es hat sich gezeigt, dass es nicht nur möglich ist, Geschichtsunterricht nach den unterrichtsmethodischen Konzepten *Problem-* und *Handlungsorientierung* zu strukturieren. Vielmehr lassen sich auch die didaktisch-methodischen Überzeugungen und ihr Verhältnis zu den Geschichtsbildern von Lehrpersonen zu einem bestimmten unterrichtlichen Gegenstand auf diese Weise systematisieren:

- Steht bei Lehrpersonen die Zielsetzung beziehungsweise die inhaltliche Ausgestaltung der Unterrichtsplanung zu 1989 im Mittelpunkt, lässt sich beobachten, dass die Geschichtsbilder die Form der unterrichtlichen Planung steuern. Ist also eine Problemorientierung im Sinne Demantowskys¹³²³ intendiert, nehmen Geschichtsbilder in der Planung deutlich sichtbar Einfluss.

¹³¹⁸ Vgl. Leuchter 2009, S. 267, Voss u.a. 2011, S. 243 sowie Weißeno/ Weschenfelder/ Oberle 2013, S. 74.

¹³¹⁹ Vgl. Schlichter 2012, S. 74, 81f.

¹³²⁰ Vgl. Grigutsch/ Raatz/ Törner 1998, S. 12.

¹³²¹ Seifried 2006, S. 119.

¹³²² Vgl. ebd., S. 123.

¹³²³ Vgl. Demantowsky 2012, S. 66–70.

- Geringer gestaltet sich die Wirkung dagegen, wenn Lehrpersonen prozedurales Wissen, Verfahren historischen Arbeitens und Lernens fokussieren. In diesen Planungen ist eine Handlungsorientierung nach Demantowsky¹³²⁴ intendiert. Die Einflüsse der Geschichtsbilder werden erkennbar weniger deutlich.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass das Ausmaß der Einflüsse der Geschichtsbilder mit den Intentionen der Lehrpersonen korrespondiert.

Der vorliegenden qualitativen Studie ist es gelungen, interessante Befunde zu den zeitgeschichtlichen Überzeugungen von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase zu erzielen. Auf diese Weise kann die Forschung zu geschichtsspezifischen lehr-lerntheoretischen Überzeugungen um einige inhaltsbezogene Einsichten erweitert werden. Dabei werfen diese Erkenntnisse aber auch eine Reihe weiterer Fragen, zum Beispiel in Bezug auf andere Epochen, Unterrichtsgegenstände oder auch Berufskohorten auf.

¹³²⁴ Vgl. ebd., S. 66, 70–76.

6. Verzeichnisse

6.1 Literaturverzeichnis

- Abschlussbericht der Enquete-Kommission 5/1 „Aufarbeitung der Geschichte und Bewältigung von Folgen der SED-Diktatur und des Übergangs in einen demokratischen Rechtsstaat im Land Brandenburg (Drucksache 5/8500) [Potsdam 2014]. (https://www.parlamentsdokumentation.brandenburg.de/starweb/LBB/ELVIS/parladoku/w5/drs/ab_8500/8500.pdf, aufgerufen am 22.01.2022).
- Adamski, Peter: Gruppen- und Partnerarbeit im Geschichtsunterricht. Historisches Lernen kooperativ. Schwalbach/Ts. 2013. 2. Aufl. (Methoden Historischen Lernens).
- Alavi, Bettina: Begriffslernen. In: Ulrich Mayer u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 3. Aufl. Schwalbach/Ts. 2014, S. 32–33.
- Albisser, Stefan u.a.: Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrerinnen und Lehrern (ARBEL). Symposiumsbeitrag zur Fachtagung „Balancieren im Lehrberuf“ vom 8./9.12.06 aus dem Forschungsprojekt ARBEL, S. 5–8. (http://www.phzh.ch/MAPPortrait_Data/53799/6/data_318.pdf, aufgerufen am 30.08.2021).
- Albisser, Stefan: Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 3, S. 104–107.
- Alvares de Souza Soares, Philipp: Gestapo? Voll normal! Was wissen Schüler über die NS-Zeit und die DDR? Ein Gespräch mit dem Politologen Klaus Schroeder über seine neue Studie. In: Die Zeit vom 28. Juni 2012, S. 2 (<https://www.zeit.de/2012/27/C-Interview-Studie-Geschichte/seite-2>, aufgerufen am 03.01.2022).
- Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität. 7. Aufl. München 2013.
- Baer, Matthias u.a.: Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (2011) 1, S. 85–117.
- Barricelli, Michele: Problemorientierung. In: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 5. Aufl. Schwalbach/Ts. 2016 (Forum Historisches Lernen), S. 78–90.
- Barricelli, Michele: Thematische Strukturierungskonzepte. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 4. Aufl. Berlin 2012, S. 46–62.
- Baumert, Jürgen/ Kunter, Mareike: Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Dies. u.a. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster 2011, S. 29–53.
- Baumert, Jürgen/ Kunter, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006) 2, S. 469–520.
- Baumert u.a.: Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. In: American Educational Research Journal 47 (2010) 1, S. 133–180.
- Becher, Ursula A. J.: Periodisierung. In: Stefan Jordan (Hrsg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart 2002, S. 234–236.

- Beier, Achim: Mythos Montagsdemonstration. In: Deutschland Archiv v. 23.12.2020 (www.bpb.de/324912, aufgerufen am 08.09.2021).
- Beilner, Hubert: Quellen, schriftliche. In: Ulrich Mayer u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 3. Aufl. Schwalbach/Ts. 2014, S. 162–163.
- Bellenberg, Gabriele: Die forschende Auseinandersetzung mit dem Bildungsprozess“ – Die Besonderheiten der gesellschafts- und geisteswissenschaftlichen Fachdidaktiken als bildungswissenschaftliche Teildisziplinen. In: Marko Demantowsky/ Volker Steenblock (Hrsg.): Selbstdeutung und Fremdkonzept. Die Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer im Vergleich. Bochum/ Freiburg 2011, S. 208–216.
- Benson, Garth D.: Epistemology and science curriculum. In: Journal of Curriculum Studies 21 (1989) 4, 329–344.
- Bergmann, Klaus: Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 5. Aufl. Schwalbach/Ts. 2016 (Forum Historisches Lernen), S. 91–112.
- Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. In: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 5. Aufl. Schwalbach/Ts. 2016 (Forum Historisches Lernen), S. 65–77.
- Bergmann, Klaus: Zeitgeschichte in der politischen Bildung. In: Wolfgang W. Mickel/ Dietrich Zitzlaff (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn 1988 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung). (https://www.sowi-online.de/reader/historische_politische_bildung/zeitgeschichte_historisches_denken.html, aufgerufen am 08.09.2021).
- Bergmann, Klaus/ Schneider, Gerhard: Das Bild. In: Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 6. erweiterte Aufl. Schwalbach/Ts. 2011 (Forum historisches Lernen), S. 225–268.
- Bernhard, Markus: Der „Späte Sieg der Diktaturen“ – Resultat ergebnisoffenen Unterrichts? In: Public History Weekly 2 (2014) sowie die dazugehörigen Kommentare. (<https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-9/spaeter-sieg-der-diktaturen-auswirkungen-ergebnisoffenen-geschichtsunterrichts/>, aufgerufen am 22.01.2022.)
- Bernhard, Roland: Das Schulbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts in Österreich. Empirische Ergebnisse einer Triangulationsstudie und einige Schlussfolgerungen für die LehrerInnenbildung. In: Ders./ Christoph Kühberger/ Christoph Bramann (Hrsg.): Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen. Münster/ New York 2019, S. 35–56.
- Bertram, Christiane: Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. Chance oder Risiko für historisches Lernen? Eine randomisierte Interventionsstudie. Schwalbach/Ts. 2017 (Geschichtsunterricht erforschen, Bd. 6).
- Blömeke, Sigrid/ Felbrich, Anja/ Müller, Christiane: Theoretischer Rahmen und Untersuchungsdesign. In: Sigrid Blömeke/ Gabriele Kaiser/ Rainer Lehmann (Hrsg.): 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 u.a.: Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In: Sigrid Blömeke/ Gabriele Kaiser/ Rainer Lehmann (Hrsg.): 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.
- Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7. Aufl. Opladen/ Farmington Hills 2008.
- Bongertmann, Ulrich: Zeitgeschichtliche Bildung in der Schule – das Fach Geschichte. In: Analyse & Argumente 254 (2017), S. 1–9.
- Borries, Bodo von: Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Weinheim/ München 1995.
- Borries, Bodo von: Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht. Opladen 1999 (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 21).
- Borries, Bodo von: Teilhabe an »Geschichtskultur« – vergängliche Mode oder chancenreiche Notwendigkeit? In: Ders.: Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. Opladen u.a. 2008, S. 155–216.
- Borries, Bodo von: Vergleichendes Gutachten zu zwei empirischen Studien über Kenntnisse und Einstellungen von Jugendlichen zur DDR-Geschichte. Hamburg 2008.
- Borries, Bodo von/ Meyer-Hamme, Johannes: Lehrervorstellungen und Lehrerüberzeugungen zu Richtlinien und Lehrplänen des Faches Geschichte. In: Saskia Handro/ Bernd Schönemann (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven. Münster 2004, S. 235–249.
- Bosshart-Pfluger, Catherine: Oral History. Methode und Quelle. In: Markus Furrer/ Kurt Messmer (Hrsg.): Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2013 (Forum Historisches Lernen), S. 135–155.
- Boyer, Christoph: „1989“ und die Wege dorthin. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 59 (2011) 1, S. 101–118.
- Bracher, Karl Dietrich: Doppelte Zeitgeschichte im Spannungsfeld politischer Generationen – Einheit trotz Vielfalt historisch-politischer Erfahrungen? In: Bernd Hey/ Peter Steinbach (Hrsg.): Zeitgeschichte und politisches Bewusstsein. Köln 1986, S. 53–71.
- Bracke, Sebastian u.a.: Theorie des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. 2018 (Geschichtsunterricht erforschen, Bd. 9).
- Bromme, Rainer: Lehrerexpertise. In: Wolfgang Schneider/ Marcus Hasselhorn (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen 2008, S. 159–167.
- Buck, Thomas Martin: Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: Michele Barricelli/ Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach/Ts. 2012 (Forum historisches Lernen), S. 289–301.
- Burkschat, Marco/ Cramer, Erhard / Kamps, Udo: Beschreibende Statistik. Grundlegende Methoden. Berlin u.a. 2004.

- Buske, Sybille: Karikatur. In: Ulrich Mayer u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 3. Aufl. Schwalbach/Ts. 2014, S. 112–113.
- Butter, Michael: Verschwörungstheorien. Nennt sie beim Namen! In: Zeit Online v. 28.12.2020 (<https://www.zeit.de/gesellschaft/2020-12/verschwörungstheorien-corona-krise-wort-des-jahres-2020/komplettansicht>, aufgerufen 06.08.2021).
- Calderhead, James: Teachers: Beliefs and Knowledge. In: David C. Berliner/ Robert C. Calfee (Hrsg.): Handbook of Educational Psychology. New York 1996, S. 709–725.
- Cheng, May M.H. u.a.: Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. In: Teaching and Teacher Education 25 (2009), S. 319–327.
- Cornelißen, Christoph: Epoche. In: Stefan Jordan (Hrsg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart 2002, S. 70–72.
- Damm, Matthias / Thompson, Mark R.: Wende oder friedliche Revolution? Ungleiche Deutungen einer historischen Zäsur. In: Totalitarismus und Demokratie 6 (2009), S. 21–35.
- Dann, Hanns-Dietrich u.a.: Umweltbedingungen innovativer Kompetenz: Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf. Stuttgart 1978. Gisela Müller-Fohrbrodt/ Bernhard Cloetta/ Hanns-Dietrich Dann: Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen. Stuttgart 1978.
- Daumüller, Markus: Lehrgeschichte. Lerngeschichte. Lebenskonstruktionen. Wie Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer ihre Berufserfahrungen organisieren. Band 1: Qualitative Gespräche. Neuried 2014a.
- Daumüller, Markus: Lehrgeschichte. Lerngeschichte. Lebenskonstruktionen. Wie Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer ihre Berufserfahrungen organisieren. Band 2: Quantitative Perspektiven. Neuried 2014b.
- Demantowsky, Marko: Einführung. In: Susanne Popp u.a. (Hrsg.): Zeitgeschichte – Medien – Historische Bildung. Göttingen 2010 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 2), S. 39–46.
- Demantowsky, Marko: Jenseits des Kompetenzkonsenses. In: Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hrsg.): Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte. Berlin 2016 (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 15), 21–35.
- Demantowsky, Marko: Jubiläumitis in Sicht. 1989 – global komplex. In: Der Freitag v. 31.12.2018a (<https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/jubilaemitis-in-sicht-1989-global-komplex>, aufgerufen am 07.07.2021).
- Demantowsky, Marko: Unterrichtsmethodische Strukturierungskonzepte. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 4. Aufl. Berlin 2012, S. 63–76.
- Demantowsky, Marko: What is Public History? In: Ders. (Hrsg.): Public History and School. International Perspectives. Berlin/ Boston 2018, S. 3–37.
- Detjen, Marion: Permanente Existenzbedrohung: Abwanderung, Flucht, Ausreise. In: Klaus-Dietmar Henke (Hrsg.): Revolution und Vereinigung 1989/90. Als in Deutschland die Realität die Phantasie überholte. München 2009, S. 67–80.
- Deutz-Schroeder, Monika/ Schroeder, Klaus: Diktatur oder Demokratie? Defizite im zeitgeschichtlichen Wissen. In: Analyse & Argumente 255 (2017), S. 1–15.

- Deutz-Schroeder, Monika/ Schroeder, Klaus: Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern - ein Ost-West-Vergleich. München/Stamsried 2008 (Studien zu Politik und Geschichte, Bd. 6).
- Diedrich, Martina/ Thußbas, Claudia/ Klieme, Eckhard: Professionelles Lehrerwissen und selbstberichtete Unterrichtspraxis im Fach Mathematik. In: Manfred Prenzel/ Jörg Doll (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. Weinheim 2002 (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 45), S. 107–123.
- Dresing, Thorsten/ Pehl, Thorsten: Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Aufl. Marburg 2015.
- Drüding, Markus.: Am Ende eines langen Weges? Explorative Erkundungen zum Umgang mit der Kategorie Geschichtskultur in aktuellen Richtlinien und Lehrplänen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 16 (2017), S. 130–149.
- Dubberke, Tamar u.a.: Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 22 (2008) 3–4, S. 193–206.
- Eckert, Rainer: Der 9. Oktober: Tag der Entscheidung in Leipzig. In: Klaus-Dietmar Henke (Hrsg.): Revolution und Vereinigung 1989/90. Als in Deutschland die Realität die Phantasie überholte. München 2009, S. 213–223.
- Erl, Astrid: Kollektives Gedächtnis und Erinnerung. Eine Einführung. 3., aktualisierte und erweiterte Aufl. Stuttgart 2017.
- Ernst, Christian: ‚DDR-Zeitzeugen‘? Einleitung. In: Christian Ernst (Hrsg.): Geschichte im Dialog? ‚DDR-Zeitzeugen‘ in Geschichtskultur und Bildungspraxis. Schwalbach/Ts. 2014 (Geschichte unterrichten), S. 9–19
- Fives, Helenrose/ Buehl, Michelle M.: Spring cleaning for the “messy” construct of teacher’s beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: Karen R. Harris/ Steve Graham/ Tim Urdan/ Sandra Graham/ James M. Royer/ Moshe Zeidner (Hrsg.): APA handbooks in psychology. APA educational psychology handbook. Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors. Washington, DC 2012, S. 471–499.
- Forgasz, Helen J./ Leder, Gilah H.: Beliefs about Mathematics and Mathematics Teaching. In: Peter Sullivan/ Terry Wood (Hrsg.): The International Handbook of Mathematics Teacher Education. Vol. 1: Knowledge and Beliefs in Mathematics Teaching and Teaching Development. Rotterdam 2008, S. 173–192.
- Frei, Norbert: Abschied von der Zeitgenossenschaft. Der Nationalsozialismus und seine Erforschung auf dem Weg in die Geschichte. In: WerkstattGeschichte 20 (1998), S. 69–83.
- Frei, Norbert: Zeitgeschichte. In: Stefan Jordan (Hrsg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart 2002, S. 336–339.
- Fried, Johannes: Der Schleier der Erinnerung. Grundzüge einer historischen Memorik. 1., durchgesehene und erweiterte Aufl. in der Beck’schen Reihe. München 2012.
- Fuller, Frances F./ Brown, Oliver H.: Becoming a Teacher. In: Kevin Ryan (Hrsg.): Teacher Education. The Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago 1975, S. 25–52.

- Furrer, Markus: Grundfragen und Themen der Zeitgeschichte. In: Ders./ Kurt Messmer (Hrsg.): Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2013 (Forum Historisches Lernen), S. 21–60.
- Gaddis, John Lewis: Der Kalte Krieg. Eine neue Geschichte. 3. Aufl. München 2007.
- Garton Ash, Timothy: Ein Jahrhundert wird abgewählt. Aus den Zentren Mitteleuropas 1980–1990. München 1990.
- Garton Ash, Timothy: The Magic Lantern. The Revolution of '89 Witnessed in Warsaw, Budapest, Berlin and Prague. Reprint edition. New York 1999.
- Gensing, Patrick: HoGeSa – Wie Hooligans rechte Brücken schlagen. In: Bundeszentrale für politische Bildung v. 21.01.2015 (<https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/199362/hogesa-wie-hooligans-rechte-bruecken-schlagen>, aufgerufen am 29.08.2021).
- Gerber, Doris: Analytische Metaphysik der Geschichte. Handlungen, Geschichten und ihre Erklärung. Berlin 2012.
- Grigutsch, Stefan/ Raatz, Ulrich/ Törner, Günter: Einstellungen gegenüber Mathematik bei Mathematiklehrern. In: Journal für Mathematikdidaktik 19 (1998) 1, S. 3–45.
- Gruber, Hans/ Stamouli, Eleni: Intelligenz und Vorwissen. In: Elke Wild/ Jens Möller (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl. Berlin/ Heidelberg 2015, S. 25–44.
- Günther-Arndt, Hilke: Conceptual Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik? In: Dies./ Michael Sauer (Hrsg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Berlin 2006 (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 14), S. 251–277.
- Günther-Arndt, Hilke: Historisches Wissen und Wissenserwerb. In: Dies./ Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6., überarbeitete Neuaufl. Berlin 2014, S. 24–49.
- Günther-Arndt, Hilke: Lehr-Lernformen. In: Dies. (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 4. Aufl. Berlin 2012, S. 148–259.
- Günther-Arndt, Hilke: Lehr-Lernkonzepte. In: Dies. (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 4. Aufl. Berlin 2012, S. 87–147.
- Günther-Arndt, Hilke: Umriss einer Geschichtsmethodik. In: Dies./ Saskia Handro (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 5., überarbeitete Neuaufl. Berlin 2015, S. 9–23.
- Habermas, Jürgen: Die nachholende Revolution. Kleine Politische Schriften VII. Frankfurt a.M. 1990
- Halldén, Ola: Conceptual Change and the Learning of History. In: International Journal of Educational Research 27 (1997), S. 201–210.
- Hamann, Christoph: Klaus Lehnartz: Der Fall der Berliner Mauer. In: Michael Wobring/ Susanne Popp (Hrsg.): Der europäische Bildersaal. Europa und seine Bilder. Analyse und Interpretation zentraler Bildquellen. Schwalbach/Ts. 2014, S. 168–179.
- Hamann, Christoph: Visual History und Geschichtsdidaktik. Beiträge zur Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung. Berlin 2007.
- Handro, Saskia: Arbeit am kollektiven Gedächtnis. „1989“ in Schulgeschichtsbüchern. In: Dies./ Thomas Schaar-schmidt (Hrsg.): Die Aufarbeitung der Aufarbeitung. Die DDR im geschichtskulturellen Diskurs. Schwalbach/Ts. 2011 (Politik und Bildung, Bd. 65), S. 84–107.

- Handro, Saskia: Historische Erkenntnisverfahren. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. 4. Aufl. Berlin 2012, S. 25–45.
- Hanke, Barbara: Perspektiven deutscher Zeitgeschichte (1945-1970) – Geschichtswissenschaft, Geschichtskultur. In: Dies. (Hrsg.): *Zugänge zur deutschen Zeitgeschichte (1945-1970)*. Geschichte – Erinnerung – Unterricht. Schwalbach/Ts. 2017 (Starter Geschichte), S. 7–13.
- Hänsel, Dagmar: Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (1985) 5, S. 631–645.
- Hartinger, Andreas/ Kleickmann, Thilo/ Hawelka, Birgit: Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (2006) 1, S. 110–126.
- Hartung, Günter: Völkische Ideologie. In: Uwe Puschner/ Walter Schmitz/ Justus H. Ulbricht (Hrsg.): *Handbuch zur »Völkischen Bewegung« 1871–1918*. München u.a. 1996, S. 22–41.
- Hasberg, Wolfgang: Ad fontes narrantes! Quellen – Quelleneinsatz – Quellenarbeit im Unterricht über das Mittelalter. In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 30 (2002) 1/2, S. 15–32.
- Hasberg, Wolfgang: Emotionalität historischen Lernens. Einblicke in und Ausblicke auf empirische Forschung. In: Juliane Brauer/ Martin Lücke (Hrsg.): *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*. Göttingen 2013, S. 47–73.
- Hasberg, Wolfgang: Von PISA nach Berlin. Auf der Suche nach Kompetenzen und Standards historischen Lernens. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 56 (2005), S. 684–702.
- Hashweh, Maher Z.: Effects of Science Teachers' Epistemological Beliefs in Teaching. In: *Journal of Research in Science Teaching* 33 (1996) 1, S. 47–63.
- Hattie, John: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“. Besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler 2013.
- Heimann, Paul/ Otto, Gunter/ Schulz, Wolfgang: *Unterricht. Analyse und Planung*. 9., unveränderte Aufl. Hannover 1977.
- Helfferich, Cornelia: *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Aufl. Wiesbaden 2011.
- Henecka, Hans Peter/ Lipowsky, Frank: Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen – Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. In: Hartmut Melenk u.a. (Hrsg.): *Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg*. Freiburg i.B. 2002, S. 251–266.
- Henke, Klaus-Dietmar: 1989. In: Ders. (Hrsg.): *Revolution und Vereinigung 1989/90. Als in Deutschland die Realität die Phantasie überholte*. München 2009, S. 11–46.
- Henke-Bockschatz, Gerhard: Zeitzeugenbefragung. In: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. 5. Aufl. Schwalbach/Ts. 2016 (Forum Historisches Lernen), S. 354–369.
- Hericks, Uwe: *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden 2006.

- Hertle, Hans-Hermann: Chronik des Mauerfalls. Die dramatischen Ereignisse um den 9. November 1989. 11., erweiterte Aufl. Berlin 2009.
- Hertle, Hans-Hermann: Der Fall der Mauer. Die unabsichtliche Selbstaflösung des SED-Staates. Opladen 1996.
- Hertle, Hans-Hermann: Die Berliner Mauer. 2. durchgesehene und aktualisierte Aufl. Bonn 2015.
- Herzmann, Petra/ König, Johannes: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2016 (Studientexte Bildungswissenschaft).
- Herzog, Silvio: Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In: Ewald Terhart/ Hedda Bennewitz/ Martin Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Münster/ New York 2014, S. 408–432.
- Heuer, Christian: Geschichtsdidaktik, Zeitgeschichte und Geschichtskultur. In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 3/4 (2005), S. 170–175.
- Hirsch, Gertrude: Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim, München 1990.
- Hirsch, Gertrude: Typen der Selbstdeutung von Lehrerinnen und Lehrern im Rückblick auf ihre berufliche Entwicklung. In: Bildung und Erziehung 49 (1996) 3, S. 277–294.
- Hirsch, Gertrude u.a.: Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern. Stuttgart, Bern 1990 (Arbeits- und Forschungsberichte der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Bd. 7).
- Hirschman, Albert O.: Exit, Voice and the Fate of the German Democratic Republic. An Essay in Conceptual History. In: World Politics 45 (1993) 2, S. 173–202.
- Hochmuth, Hanno/ Zündorf, Irmgard: Kommentar: Public History als Zeitgeschichte. Version 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte (2015), (https://docupedia.de/zg/Public_History_als_Zeitgeschichte, aufgerufen am 02.04.2021).
- Hockerts, Hans Günter: Zeitgeschichte in Deutschland. Begriff, Methoden, Themenfelder. In: Historisches Jahrbuch 113 (1993), S. 98–117.
- Huberman, Michael: Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Ewald Terhart (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neue amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln u.a. 1991 (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 50), S. 249–267.
- Huntington, Samuel P.: Democracy's Third Wave. In: Journal of Democracy 2 (1991a) 2, S. 12–34.
- Huntington, Samuel P.: The Third Wave. Democratization in the late Twentieth Century. Norma, London 1991b.
- Jäckel, Eberhard: Begriff und Funktion der Zeitgeschichte. In: Ders./ Ernst Weymar (Hrsg.): Die Funktion der Zeitgeschichte in unserer Zeit. Stuttgart 1975, S. 162–176.
- Janzig, Godehard: Der Fall der Mauer. Bilder von Freiheit und/ oder Einheit. In: Gerhard Paul (Hrsg.): Das Jahrhundert der Bilder 1949 bis heute. Band 2. Göttingen 2008, S. 574–581.
- Jarausch, Konrad H.: Der Umbruch 1989/90. In: Martin Sabrow (Hrsg.): Erinnerungsorte der DDR. München 2009, S. 526–535.

- Jaraus, Konrad H.: Die gescheiterte Gegengesellschaft. Überlegungen zu einer Sozialgeschichte der DDR. In: Archiv für Sozialgeschichte 39 (1999), S. 1–17.
- Jaraus, Konrad H.: Implosion oder Selbstbefreiung? Zur Krise des Kommunismus und der Auflösung der DDR. In: Dietrich Papenfuß/ Wolfgang Schieder (Hrsg.): Deutsche Umbrüche im 20. Jahrhundert. Köln 2000, S. 543–565.
- Jeismann, Karl-Ernst: „Geschichtsbewusstsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: Ders.: Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung. Hrsg. und eingel. von Wolfgang Jacobmeyer und Bernd Schönemann. Paderborn u.a. 2000, S. 46–72.
- Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewußtsein – Theorie. In: Klaus Bergmann u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichts- didaktik. 5. überarbeitete Aufl. Seelze-Velber 1997., S. 42–44.
- Jessen, Ralph: Massenprotest und zivilgesellschaftliche Selbstorganisation in der Bürgerbewegung von 1989/90. In: Klaus-Dietmar Henke (Hrsg.): Revolution und Vereinigung 1989/90. Als in Deutschland die Realität die Phantasie überholte. München 2009, S. 163–177.
- Judt, Matthias: Häftlinge für Bananen? Der Freikauf politischer Gefangener aus der DDR und das „Ho- necker-Konto“. In: Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 94 (2007) 4, S. 417–439.
- Kailitz, Susanne: Wir sind das Volk! In: Zeit Online v. 13.05.2013 (<https://www.zeit.de/2013/20/montagsdemonstration-schlachtruf-patent>, aufgerufen am 27.09.2021).
- Kanert, Georg: Geschichtslehrausbildung auf dem Prüfstand. Eine Längsschnittstudie zum Professionalisierungs- prozess. Göttingen 2014 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 6).
- Keller-Schneider, Manuela: Evaluation der Berufseinführung des Kantons St. Gallen 2006–2008. Schlussbericht. Zürich 2008 (https://phzh.ch/Forschungsdatenbank_files/74/Schlussbericht_Eval_BEF_SG.pdf, aufgeru- fen am 30.08.2021).
- Keller-Schneider, Manuela: Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch be- rufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster 2010.
- Keller-Schneider, Manuela: Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. In: Unterrichtswissenschaft 37 (2009) 2, S. 145–163.
- Keller-Schneider, Manuela/ Hericks, Uwe: Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Ewald Terhart/ Hedda Bennewitz/ Martin Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Leh- rerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Münster/ New York 2014, S. 386–407.
- Klausmeier, Kathrin: Die DDR war keine Diktatur!? Ergebnisse einer empirischen Studie zu den Vorstellungen Ju- gendlicher von der DDR. In: Jens Hüttmann/ Anna von Arnim-Rosenthal (Hrsg.): Diktatur und Demokratie im Unterricht: Der Fall DDR. Berlin 2017, S. 88–109.
- Koch-Baumgarten, Sigrid/ Gajdukowa, Katharina/ Conze, Eckart: „1989“ – Systemkrise, Machtverfall des SED-Staa- tes und das Aufbegehren der Zivilgesellschaft als demokratische Revolution. In: Dies. (Hrsg.): Die demo- kratische Revolution 1989 in der DDR. Köln u.a. 2009, S. 7–24.
- König, Johannes (Hrsg.): Teachers’ Pedagogical Beliefs. Definiton and Operationalisation – Connections to Know-

- ledge and Performance – Development and Change. Münster 2012.
- Körber, Andreas: Kompetenz(en) zeitgeschichtlichen Denkens. In: Michele Barricelli/ Julia Hornig (Hrsg.): Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute. Frankfurt a.M. 2008, S. 43–66.
- Köster, Manuel: Methoden empirischer Sozialforschung aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Einleitung und Systematisierung. In: Holger Thünemann/ Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. Schwalbach/Ts. 2016 (Geschichtsunterricht erforschen, Bd. 5), S. 9–62.
- Kowalczuk, Ilko-Sascha: Endspiel. Die Revolution von 1989 in der DDR. 3. überarbeitete, korrigierte und erweiterte Neuauflage. München 2015.
- Kowalczuk, Ilko-Sascha: Ostdeutsche Revolution. Eine Minderheit bahnte den Weg. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 14.07.2019 (<https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/zu-aktuellen-versuchen-die-ost-deutsche-revolution-umzudeuten-16284484.html>, aufgerufen am 17.07.2019).
- Kraler, Christian: Professionalisierung in der Berufseinstiegsphase – Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung. Entwicklungsaufgaben der ersten Berufsjahre und Unterstützungsmöglichkeiten. In: Schulverwaltung Spezial 1 (2008), S. 4–7.
- Kruse, Jan: Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2., überarbeitete und ergänzte Aufl. Weinheim/ Basel 2015.
- Kuckartz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2., durchgesehene Aufl. Weinheim/ Basel 2014.
- Kunter, Mareike/ Pohlmann, Britta: Lehrer. In: Elke Wild/ Jens Möller (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl. Berlin/ Heidelberg 2015, S. 262–282.
- Küstners, Hanns Jürgen: Die Bundesregierung und die Krise der DDR. In: Klaus-Dietmar Henke (Hrsg.): Revolution und Vereinigung 1989/90. Als in Deutschland die Realität die Phantasie überholte. München 2009, S. 365–373.
- Lahmer-Gebauer, Jennifer/ Urbach, Dirk: »Also, ich hoffe, es wird irgendwann«. Fach- und Selbstkonzepte von Geschichtslehrpersonen in der Berufseinstiegsphase. In: Monika Waldis/ Béatrice Ziegler (Hrsg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung »geschichtsdidaktik empirisch 17«. Bern 2019 (Geschichtsdidaktik heute, Bd. 11), S. 88–106.
- Langer-Plän, Martina/ Beilner, Helmut: Zum Problem der historischen Begriffsbildung. In: Hilke Günther-Arndt/ Michael Sauer (Hrsg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Berlin 2006 (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 14), S. 215–250.
- Larcher Klee, Sabina: Einstieg in den Lehrerberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr. Bern u.a. 2005.
- Lenzian, Hans-Jürgen (Hrsg.): Zeiten und Menschen 3. Paderborn 2009.
- Lengwiler, Martin: Praxisbuch Geschichte. Einführung in die historischen Methoden. Zürich 2011.
- Leuchter, Miriam: Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung. Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen. Münster u.a. 2009 (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 13).

- Lindner, Bernd: Begriffsgeschichte der Friedlichen Revolution. Eine Spurensuche. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 64 (2014) 24–26, S. 33–39.
- Lindner, Bernd: *Die demokratische Revolution in der DDR 1989/90. Überarbeitete und aktualisierte Neuauflage.* Bonn 2010.
- Lipowsky, Frank: *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase.* Bad Heilbrunn/Obb. 2003.
- Lipowsky, Frank u.a.: *Professionelles Lehrerwissen, selbstbezogene Kognitionen und wahrgenommene Schulumwelt – Ergebnisse einer kulturvergleichenden Studie deutscher und Schweizer Mathematiklehrkräfte.* In: *Unterrichtswissenschaft* 31 (2003), S. 206–237.
- 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, Bd. 14).
- Malycha, Andreas / Winters, Peter Jochen: *Geschichte der SED. Von der Gründung bis zur Linkspartei.* Bonn 2009.
- Mannheim, Karl: *Das Problem der Generationen (1928).* In: Ders.: *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk.* Berlin/ Neuwied 1964 (Soziologische Texte 28).
- Martens, Ulrike: *Deutsche Karikaturisten über die Teilung Deutschlands, die Friedliche Revolution und die Wiedervereinigung. Ein Beitrag zur politischen Bildung.* Berlin 2016.
- Marquard, Odo: *Temporale Positionalität. Zum geschichtlichen Zäsurbedarf des modernen Menschen.* In: Reinhart Herzog/ Reinhart Koselleck (Hrsg.): *Epochenschwelle und Epochenbewusstsein.* München 1987 (Poetik und Hermeneutik, Bd. 12), S. 343–352.
- Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse.* In: Uwe Flick/ Ernst von Kardoff/ Ines Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* 10. Aufl. Reinbek 2013, S. 468–474.
- Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* 12., überarbeitete Aufl. Weinheim/ Basel 2015.
- Messner, Helmut/ Buff, Alex: *Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung.* In: Peter Gautschi u.a. (Hrsg.): *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte.* Zürich 2007, S. 143–175.
- Messner, Helmut/ Reusser, Kurt: *Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess.* In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 18 (2000) 2, S. 157–171.
- Metzler, Gabriele: *Zeitgeschichte: Begriff – Disziplin – Problem.* In: *Docupedia-Zeitgeschichte. Begriffe, Methoden und Debatten der zeithistorischen Forschung (2014)* (<https://docupedia.de/zg/Zeitgeschichte>, aufgerufen am 30.08.2021).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2016/17. Statistische Übersicht Nr. 395 - 1. Auflage.* Düsseldorf 2017.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2015/16. Statistische Übersicht Nr. 391 - 1. Auflage.* Düsseldorf 2016.
- Müller-Fohrbrodt, Gisela/ Cloetta, Bernhard/ Dann, Hanns-Dietrich: *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen.* Stuttgart 1978.

- Müller, Christiane/ Felbrich, Anja/ Blömeke, Sigrid: Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Mathematik. In: Sigrid Blömeke/Gabriele Kaiser/Rainer Lehmann (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster 2008, S. 247–276.
- Müller-Zetzsche, Marie: DDR-Geschichte im Klassenzimmer. Deutung und Wissensvermittlung in Deutschland und Frankreich nach 1990. Frankfurt a. M. 2020.
- Neuweg, Georg Hans: Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellung, Befunde und Perspektive der Forschung zum Lehrerwissen. In: Ewald Terhart/ Hedda Bennewitz/ Martin Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Münster/ New York 2014, S. 583–614.
- Nitsche, Martin: Ansätze und Methoden der Professionsforschung in Geschichte. In: Sebastian Barsch/ Burghard Barte (Hrsg.): Motivation – Kognition – Reflexion. Schlaglichter geschichtsdidaktischer Professionsforschung. Frankfurt a.M. 2021 (Geschichtsunterricht erforschen, Bd. 12), S. 18–35.
- Nitsche, Martin: Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie. Bern 2019 (Geschichtsdidaktik heute, Bd. 10).
- Norden, Jörg van: Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus. Freiburg 2011 (Reihe Geschichtsdidaktik, Bd. 13).
- Nygren, Thomas: Veteran Teachers' Strategies in History Teaching. History didactic narratives from practice in Sweden. In: Kenneth Nordgren/Per Eliasson/Carina Rönqvist (Hrsg.): The Processes of History Teaching. An International symposium held at Malmö University, Sweden, March 5th–7th 2009. Karlstad 2001, S. 90–104.
- Olafson, Lori/ Schraw, Gregory: Teachers' beliefs and practices within and across domains. In: International Journal of Educational Research 45 (2006) 1, S. 71–84.
- Pajares, M. Frank: Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: Review of Educational Research 62 (1992) 3, S. 307–332.
- Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2016 (Forum Historisches Lernen).
- Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtstheorie. Eine Historik für Schülerinnen und Schüler – aber auch für ihre Lehrer. Schwalbach/Ts. 2017 (Forum Historisches Lernen).
- Patrick, Helen/ Pintrich, Paul: Conceptual Change in Teachers' Intuitive Conceptions of Learning, Motivation, and Instruction: The Role of Motivational and Epistemological Beliefs. In: Bruce Torff/ Robert J. Sternberg (Hrsg.): Understanding and Teaching the Intuitive Mind. Student and Teacher Learning. Hilldale, NJ 2001, S. 117–143.
- Pajares, M. Frank: Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: Review of Educational Research 62 (1992) 3, S. 307–332.
- Paul, Gerhard: Visual History. Version 3.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte (2014), https://docupedia.de/zg/Visual_History_Version_3.0_Gerhard_Paul, aufgerufen am 24.05.2021).

- Paul, Gerhard: Von der historischen Bildkunde zur Visual History. Eine Einführung. In: Ders. (Hrsg.): Visual History. Ein Studienbuch. Göttingen 2006.
- Pelinka, Anton: »Das Volk« als Konstrukt des Populismus. Zur Dynamik des Kernbegriffs jeder Demokratietheorie. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 50 (2020), S. 171–184.
- Pfaff, Steven: Exit-Voice Dynamics and the Collapse of East Germany. The Crisis of Leninism and the Revolution of 1989. Durham, London 2006.
- Pollack, Detlef: Die Friedliche Revolution: Strukturelle und ereignisgeschichtliche Bedingungen des Umbruchs 1989 in der DDR. In: Clemens Vollnhals (Hrsg.): Jahres des Umbruchs. Friedliche Revolution in der DDR und Transition in Ostmitteleuropa. Göttingen 2011, S. 119–140.
- Pollack, Detlef: Historischer Irrglaube zur DDR. Es war ein Aufstand der Normalbürger. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 11.07.2019a (<https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/historischer-irrglaube-zur-ddr-aufraeumen-der-mauerfall-legende-16279957.html>, aufgerufen am 17.07.2019).
- Pollack, Detlef: Mass pressures, elite responses – roots of democratization: the case of the GDR. In: Communist and Postcommunist Studies 35 (2002), S. 305–324.
- Pollack, Detlef: Regime und Widerstand. Die verachtete Bevölkerung der DDR. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 15.07.2019b (<https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/regime-und-widerstand-die-verachtete-bevoelkerung-der-ddr-16286155.html>, aufgerufen am 18.07.2019).
- Pollack, Detlef: »Wir sind das Volk!« Sozialstrukturelle und ereignisgeschichtliche Bedingungen des friedlichen Massenprotests. In: Klaus-Dietmar Henke (Hrsg.): Revolution und Vereinigung 1989/90. Als in Deutschland die Realität die Phantasie überholte. München 2009, S. 178–197.
- Popp, Susanne: Historische Bildung und Kompetenzmodelle. Überlegungen zu einer aktuellen Debatte. In: Dies./ Bernd Schönemann (Hrsg.): Historische Kompetenzen und Museen. Idstein 2009 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 25), S. 24–37).
- Puschner, Uwe: Die völkische Bewegung. In: Bundeszentrale für politische Bildung v. 07.07.2016 (<https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/230022/die-voelkische-bewegung#footnode2-2> aufgerufen am 10.09.2021).
- Reeken, Dietmar von: Eine ganz normale Epoche? Überlegungen zur Zeitgeschichte in Geschichtskultur und Geschichtsunterricht. In: Zeithistorische Forschungen/ Studies in Contemporary History 2 (2005), S. 280–286 (<https://zeithistorische-forschungen.de/2-2005/4648>, aufgerufen am 04.08.2021).
- Reeken, Dietmar von: Quellenarbeit. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 4. Aufl. Berlin 2012a, S. 154–168.
- Reeken, Dietmar von: Verlaufsformen. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 4. Aufl. Berlin 2012b, S. 260–272.
- Reiche, Jürgen: Bilder im Kopf. In: Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Bilder im Kopf. Ikonen der Zeitgeschichte. Begleitbuch zur Ausstellung im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 21. Mai bis 11. Oktober 2009, Wanderausstellung ab Frühjahr 2010, im Zeitgeschichtlichen Forum Leipzig der Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland Sommer 2011. Köln 2009, S. 10–17.

- Reinhardt, Sibylle: Politik-Didaktik. Handbuch. 9. Aufl. Berlin 2020.
- Reinhoffer, Bernd: Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: Ders./ Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim/ Basel 2005, S. 123–141.
- Reusser, Kurt/ Pauli, Christine: Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Ewald Terhart/ Hedda Bennewitz/ Martin Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Münster/ New York 2014, S. 642–661.
- Richardson, Virginia: The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: John Sikula/ Thomas J. Buttery/ Edith Guyton (Hrsg.): Handbook of research on teacher education. New York 1996, S. 102–119.
- Rittershofer, Christian: Art. Ostblock. In: Ders.: Lexikon Politik, Staat, Gesellschaft. 3600 aktuelle Begriffe von Abberufung bis Zwölfmeilenzone. München 2007, S. 508.
- Rödter, Andreas: Deutschland einig Vaterland. Die Geschichte der Wiedervereinigung. Bonn 2010.
- Rohlfes, Joachim: Historischer und politischer Unterricht – ein pragmatischer Blick. In: sowi-online (2004). (https://www.sowi-online.de/reader/historische_politische_bildung/rohlfes_joachim_2004_historischer_politischer_unterricht_ein_pragmatischer_blick.html, aufgerufen am 08.08.2021).
- Rothfeld, Hans: Zeitgeschichte als Aufgabe. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 1 (1953) 1, S. 1–8.
- Rüb, Friedbert W.: „1989“: Revolutionen oder koordinierte Transformationen? Verfassungsgebung und die Rolle von Massen und Eliten in den mittel- und osteuropäischen Systemwechseln. In: Clemens Vollnhals (Hrsg.): Jahre des Umbruchs. Friedliche Revolution in der DDR und Transition in Ostmitteleuropa. Göttingen 2011 (Schriften des Hannah-Arendt-Instituts für Totalitarismusforschung, Bd. 43), S. 243–263.
- Rüden, Stefanie von: Geschichtsbilder historischer Romane. Eine Untersuchung des belletristischen Angebots der Jahre 1913 bis 1933. Berlin 2018 (Geschichtsdidaktische Studien, Bd. 4).
- Rüsen, Jörn: Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts. In: Internationale Schulbuchforschung 14 (1992) 3, S. 237–250.
- Rüsen, Jörn: Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln u.a. 2013.
- Rüsen, Jörn: Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens. Göttingen 1989.
- Sabrow, Martin: „1989“ als Erzählung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 69 (2019) 35–37, S. 25–33.
- Sabrow, Martin: Der Mauerfall als historische Zäsur. Vortrag in der Reihe „Leibniz-Lektionen“. Urania Berlin 04.11.2014, S. 5 (https://zzf-potsdam.de/sites/default/files/mitarbeiter/PDFs/sabrow/vortrag_martin_sabrow_mauerfall_als_historische_zaesur_04_11_2014_urania_berlin.pdf, aufgerufen am 11.04.2021).
- Sabrow, Martin: Der vergessene „Dritte Weg“. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 11 (2010), S. 6–13.
- Sabrow, Martin: Die DDR zwischen Geschichte und Gedächtnis. In: Christian Ernst (Hrsg.): Geschichte im Dialog? ‚DDR-Zeitzeugen‘ in Geschichtskultur und Bildungspraxis. Schwalbach/Ts. 2014 (Geschichte unterrichten), S. 23–37.
- Sabrow, Martin: Geschichte als Instrument: Variationen über ein schwieriges Thema. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 63 (2013), 42–43, S. 3–11.

- Sabrow, Martin: Wie, die Schüler kennen den Dicken mit der Zigarre nicht? In: FAZ vom 4. Februar 2009.
- Sabrow, Martin: Zäsuren der Zeitgeschichte. Version 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte (2013), (<https://docupedia.de/zg/Zaesuren>, aufgerufen am 28.09.2021).
- Samida, Stefanie: Kommentar: Public History als Historische Kulturwissenschaft: Ein Plädoyer. Version 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte (2014), (https://docupedia.de/zg/Public_History_als_Historische_Kulturwissenschaft?oldid=97436, aufgerufen am 02.04.2021).
- Sarotte, Mary Elise: 1989. The Struggle to create Post-Cold War Europe. Princeton 2009.
- Sauer, Michael: Begriffslernen und Begriffsarbeit im Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2019 (Kleine Reihe – Geschichte).
- Sauer, Michael: Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 12 (2013), S. 176–197.
- Sauer, Michael: Zeitgeschichte – Medien – Historische Bildung. Einführung in das Tagungsthema. In: Susanne Popp u.a. (Hrsg.): Zeitgeschichte – Medien – Historische Bildung. Göttingen 2010 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 2), S. 25–36.
- Schaarschmidt, Uwe (Hrsg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim/ Basel 2005.
- Schlichter, Natalia: Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen. Göttingen 2012 (<https://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/11858/00-1735-0000-000D-FOA6-8/schlichter.pdf?sequence=1>, aufgerufen am 30.08.2021).
- Schnakenberg, Ulrich: Geschichte in Karikaturen. Karikaturen als Quelle. 1945 bis heute. Schwalbach/Ts. 2016 (Reihe Kommentierte Arbeitsblätter).
- Schneider, Gerhard: Einstiege. In: Ders./ Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 5. Aufl. Schwalbach/Ts. 2016 (Forum Historisches Lernen), S. 595–618.
- Schönemann, Bernd: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Hilke Günther-Arndt/ Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6., überarbeitete Neuaufl. Berlin 2014, S. 11–23.
- Schönemann, Bernd/ Thünemann, Holger: Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis. Schwalbach/Ts. 2010 (Methoden Historischen Lernens).
- Schoenfeld, Alan H.: Mathematics Teaching and Learning. In: Patricia A. Alexander/Philip H. Winne (Hrsg.): Handbook of Educational Psychology. 2. Aufl. Mawah 2006, S. 479–510.
- Schreiber, Waltraud: Kompetenzbereich historische Fragekompetenz. In: Dies./ Andreas Körber/ Alexander Schöner (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007 (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 2), S. 155–193.
- Schroeder, Klaus u.a.: Später Sieg der Diktaturen? Zeitgeschichtliche Kenntnisse und Urteile von Jugendlichen. Frankfurt a.M. 2012 (Studien des Forschungsverbundes SED-Staat an der Freien Universität Berlin, Bd. 17).
- Schröer, Ludger: Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen. Subjektive Konzepte gelingenden Ge-

- schichtsunterrichts während der schulpraktischen Ausbildung. Berlin, Münster 2015 (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 14).
- Schwarz, Hans-Peter: Die neueste Zeitgeschichte. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 51 (2003) 1, S. 5–28.
- Seidel, Tina u.a.: Konstruktivistische Überzeugungen von Lehrpersonen: Was bedeuten sie für den Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (2008), Sonderheft 9, S. 259–276.
- Seidenfuß, Manfred: Forschungsfeld Geschichtslehrkräfte. Eine Einführung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 13 (2014), S. 5–14.
- Seidenfuß, Manfred: Ein Anwendungsfeld qualitativer Empirie in der Geschichtsdidaktik. Geschichtslehrer entwickeln ihre Taktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2 (2003), S. 245–262.
- Seidenfuß, Manfred: Was denken erfolgreiche Geschichtslehrer bei der Unterrichtsplanung? Expertiseansatz und empirische Forschung in der Didaktik der Geschichte. In: Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hrsg.): Methoden geschichtsdidaktischer Forschung. Münster 2002 (Zeitgeschichte – Zeitverständnis), S. 61–71.
- Seifried, Jürgen: Überzeugungen von angehenden Handelslehrern. In: Ders./ Jürgen Abel (Hrsg.): Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven. Münster 2006, S. 109–127.
- Shulman, Lee S.: Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review 57 (1987) 1, S. 1–23.
- Sikes, Patricia J./ Measor, Lynda/ Woods, Peter: Berufslaufbahn und Identität im Lehrerberuf. In: Ewald Terhart (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neue amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln u.a. 1991 (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 50), S. 231–248.
- Sikes, Patricia J./ Measor, Lynda/ Woods, Peter: Teacher Careers. Crisis and Continuities. London 1985 (Issues in education and training, Bd. 5).
- Somers, Margaret R.: The Narrative Constitution of Identity: Relational and Network Approach. In: Theory and Society 23 (1994) 5, S. 605–649.
- Sperisen, Vera/ Schär, Bernhard: »Akteure versus Strukturen – zum Spannungsverhältnis zwischen Lehrbuch- und Lehrpersonenkonzepten im Geschichtsunterricht. Das Schweizer Beispiel >Hinschauen und Nachfragen««. In: Marko Demantowsky u.a. (Hrsg.): Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven. Göttingen 2013 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 5), S. 187–202.
- Spieß, Christian: Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen. Göttingen 2014 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 8).
- Stipek, Deborah J.: Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. In: Teaching and Teacher Education 17 (2001), S. 213–226.
- Stodolsky, Susan S./ Grossman, Pamela L.: The impact of Subject Matter on Curricular Activity: An Analysis of Five Academic Subjects. In: American Educational Research Journal 32 (1995) 2, S. 227–249.
- Stöver, Bernd: Der Kalte Krieg. 2. durchgesehene Auflage. München 2006.
- Stöver, Bernd: Der Kalte Krieg. Geschichte eines radikalen Zeitalters 1947–1991. München 2011.

- Stöver, Bernd: »Einigermaßen überrascht«. Die USA und der Einigungsprozess. In: Klaus-Dietmar Henke (Hrsg.): Revolution und Vereinigung 1989/90. Als in Deutschland die Realität die Phantasie überholte. München 2009, S. 474–484.
- Sutor, Bernhard: Historisch-politische Bildung - Ein Interdependenzverhältnis (2005). (https://sowi-online.de/reader/historische_politische_bildung/sutor_bernhard_2004_historisch_politische_bildung_ein_interdependenzverhaeltnis.html, aufgerufen am 30.08.2021).
- Terhart, Ewald: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim/ Basel 2001.
- Terhart, Ewald: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/ Basel 2000.
- Terhart, Ewald u.a.: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt a.M. 1994.
- Thünemann, Holger: Geschichtsunterricht ohne Geschichte? Überlegungen und empirische Befunde zu historischen Fragen im Geschichtsunterricht und im Schulgeschichtsbuch. In: Saskia Handro/ Bernd Schönemann (Hrsg.): Geschichte und Sprache, Berlin 2010 (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 21), S. 49–59.
- Thünemann, Holger: Planung von Geschichtsunterricht. In: Hilke Günther-Arndt/ Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6., überarbeitete Aufl. Berlin 2014, S. 205–213.
- Thünemann, Holger: Zeitgeschichte im Schulbuch. Normative Überlegungen, empirische Befunde und pragmatische Konsequenzen. In: Susanne Popp u.a. (Hrsg.): Zeitgeschichte – Medien – Historische Bildung. Göttingen 2010 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 2), S. 117–132.
- Thompson, Mark R.: Die „Wende“ in der DDR als demokratische Revolution. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 45 (1999), S. 15–23.
- Tsai, Chin-Chung: Reinterpreting and reconstructing science: Teachers' view changes toward the nature of science by courses of science education. In: Teaching and Teacher Education 22 (2006), S. 363–375.
- Tuchman, Barbara: Wann ereignet sich Geschichte? In: Dies.: In Geschichte denken. Essays. Frankfurt a.M. 1984, S. 31–39.
- Uffelmann, Uwe: Kompetenzen und problemorientiertes historisches Lernen – Ein Zwischenruf. In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 36 (2008), S. 19–23.
- Urbach, Dirk: »Wenn man da in irgendeiner Form ein Samenkorn gesetzt hat«. Nachhaltiger Geschichtsunterricht aus Lehrersicht. In: Susanne Popp u.a. (Hrsg.): Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz. Göttingen 2014 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 9), S. 139–155.
- Veenman, Simon: Perceived Problems of Beginning Teachers. In: Review of Educational Research 54 (1984) 2, S. 143–178.
- Voit, Hartmut: „Zeitgeschichte als Aufgabe“ – Überlegungen in geschichtsdidaktischer Absicht. In: Marko Demantowsky/ Bernd Schönemann (Hrsg.): Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Schnittmengen – Problemhorizonte – Lernpotenziale. Bochum/ Freiburg 2004 (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik, Bd. 33), S. 19–34.

- Vorländer, Hans/ Herold, Maik/ Schäller, Steven: PEGIDA. Entwicklung, Zusammensetzung und Deutung einer Empörungsbewegung. Wiesbaden 2016.
- Voss, Tamar u.a.: Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: Mareike Kunter u.a. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster 2011, S. 235–257.
- Weber, Hermann: Die DDR 1945–1990. 5., aktualisierte Auflage. München 2012 (Oldenbourg Grundriss der Geschichte).
- Weißeno, Georg/ Weschenfelder, Eva/ Oberle, Monika: Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/-innen. In: Anja Besand (Hrsg.): Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2013, S. 68–77.
- Wenzel, Birgit: Historisches Wissen kommunizieren. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 4. Aufl. Berlin 2012, S. 191–204
- Welzer, Harald/ Moller, Sabine/ Tschuggnall, Karoline: »Opa war kein Nazi«. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. 9. Aufl. Frankfurt a. M. 2015.
- Wilde, Annett/ Kunter, Mareike: Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Martin Rothland (Hrsg.): Beruf Lehrer/ Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster/ New York 2016, S. 300–317.
- White, Hayden: Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen. Studien zur Topologie des historischen Diskurses. Einführung von Reinhart Koselleck. Stuttgart 1986 (Sprache und Geschichte, Bd. 10).
- White, Hayden: Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa. Frankfurt a.M. 2008.
- Wilde, Annett/ Kunter, Mareike: Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Martin Rothland (Hrsg.): Beruf Lehrer/ Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster/ New York 2016, S. 300–317.
- Wilke, Manfred: Der 9. November: Fall der Berliner Mauer. In: Klaus-Dietmar Henke (Hrsg.): Revolution und Vereinigung 1989/90. Als in Deutschland die Realität die Phantasie überholte. München 2009, S. 224–237.
- Wineburg, Sam: Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia 2001.
- Winkler, Heinrich August: Geschichte des Westens. Vom Kalten Krieg zum Mauerfall. München 2014.
- Wirsching, Andreas: Der Preis der Freiheit. Geschichte Europas in unserer Zeit. 2., aktualisierte Aufl. München 2012.
- Woolfolk Hoy, Anita/ Davis, Heather/ Pape, Stephan J.: Teacher Knowledge and Beliefs. In: Patricia A. Alexander/ Philip H. Winne (Hrsg.): Handbook of Educational Psychology. 2. Aufl. Mahwah 2006, S. 715–737.
- Zündorf, Irmgard: Zeitgeschichte und Public History. Version 2.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte (2016), (https://docupedia.de/zg/Zuendorf_public_history_v2_de_2016, aufgerufen am 02.04.2021).

6.2 Kernlehrpläne

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte (2007) (https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_geschichte.pdf, aufgerufen am 28.09.2021).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/ Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte (2014) (https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/ge/KLP_GOST_Geschichte.pdf, aufgerufen am 29.09.2021).

6.3 Internetseiten

Lebendiges Museum Online

- <https://www.dhm.de/lemo/projekt>, aufgerufen am 22.07.2021

Fotografie Andreas Schoelzel (Abb. 30):

- <http://www.chronik-der-mauer.de/chronik/182614/bildergalerie-grenzuebergang-bornholmer-strasse-9-10-november-1989>
- https://www.chronikderwende.de/tag_foto_jsp/key=tag9.11.1989.html, aufgerufen am 03.01.2019

Karikaturen von Walter Hanel (Abb. 34):

- <https://www.hdg.de/lemo/bestand/objekt/karikatur-hanel-wiedervereinigung.html>, aufgerufen am 12.01.2019
- <https://www.hdg.de/karikatur/view/karikaturen.html>, aufgerufen am 12.01.2019

Karikaturen von Karl-Heinz Schoenfeld (Abb. 35):

- https://asset.klett.de/assets/9aed38de/408945_Projekt_G_so_lernst.pdf, aufgerufen am 30.08.2021

Sozialreport 2014 des Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrums Berlin Brandenburg:

- https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Studien/Sozialreport_2014_Hauptaussagen.pdf, aufgerufen am 13.01.2019

Wikipedia-Artikel „Montagsdemonstrationen 1989/90 in der DDR“ (zAbb. 16 und 37):

- https://de.wikipedia.org/wiki/Montagsdemonstrationen_1989/1990_in_der_DDR, aufgerufen am 11.07.2021

Fotografie hat Bernd Heinze (Abb. 17 und 38):

- http://www.fotomuseum.eu/index.php?rubrik=ausstellung_detail&ausid=124, aufgerufen am 02.03.2019

Zur Karikatur von Joachim Kohlbrenner (Abb. 15 und 39):

- http://egora.uni-muenster.de/pbnetz/gg/bindata/r07_druck.pdf, aufgerufen am 02.03.2019

Link zum Tagesspiegel mit Hinweisen zu der Fotografie von Abb. 25 beziehungsweise 40:

- <https://www.tagesspiegel.de/themen/mauerfall/blog-der-weg-zur-deutschen-einheit-11-november-1989-grenzer-besetzen-die-mauer-am-brandenburger-tor-/10994576-12.html>, aufgerufen am 07.01.2019

Artikel der Süddeutschen Zeitung über Riccardo Ehrmann (Abb. 43):

- <https://www.sueddeutsche.de/politik/20-jahre-mauerfall-die-entscheidende-frage-1.138148>, aufgerufen am 27.09.2021

Hinweise zur Karikatur „Demokratisierung, Selbstbestimmung, Menschenrechte“ (Abb. 23 und 46):

- https://mobil.rhein-zeitung.de/cms_media/module_img/142/71378_1_mobil-detail_71378_1_org_9_14061989.jpg, aufgerufen am 04.03.2019

Karikatur von Horst Haitzinger (Abb. 24 und 47):

- <https://pbs.twimg.com/media/B0NiVDVCQAeJ3J.jpg>, aufgerufen am 04.03.2019

Karikatur von Luis Murschetz (Abb. 22 und 48)

- http://www.gclasen.de/dropping_the_pilot_5.htm, aufgerufen am 05.03.

6.4 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

| | |
|---|---|
| Abb. 1: Generisches Modell professioneller Kompetenz von Lehrpersonen | 14 |
| Abb. 2: „The system of Public History“ von Demantowsky (farbige Hervorhebungen durch die Verfasserin) | 23 |
| Abb. 3: Modell der Abfolge von Themen in der Berufslaufbahn von Lehrer*innen | 28 |
| Abb. 4: Aufbauprinzip eines Leitfadens nach Kruse | 63 |
| Abb. 5: Inhaltsanalytisches Vorgehen für das vorliegende Projekt (nach Mayring) | 72 |
| Abb. 6: Methodisches Vorgehen zur Identifizierung der Geschichtsbilder | 78 |
| Abb. 7: Modifiziertes Berliner Modell | 102 |
| Abb. 8: Möglichkeiten und Herausforderungen im Bereich der soziokulturellen Voraussetzungen | 103 |
| Abb. 9: Möglichkeiten und Herausforderungen im Bereich der soziokulturellen und anthropogenen Voraussetzungen | 107 |
| Abb. 10: Möglichkeiten und Herausforderungen im Entscheidungsfeld „Ziele“ | 110 |
| Abb. 11: Möglichkeiten und Herausforderungen im Entscheidungsfeld „Inhalte“ | 114 |
| Abb. 12: Möglichkeiten und Herausforderungen im Entscheidungsfeld „Medien“ | 118 |
| Abb. 13: Möglichkeiten und Herausforderungen im Entscheidungsfeld „Methoden“ | 120 |
| Abb. 14: Möglichkeiten und Herausforderungen im Entscheidungsfeld „Fachdidaktische Prinzipien“ | 122 |
| Abb. 15: „Abstimmung mit den Füßen“ (von Joachim Kohlbrenner) | 153 |
| Abb. 16: Montagsdemonstration am 23. Oktober 1989 in Leipzig | 155 |
| Abb. 17: Montagsdemonstration am 06. November 1989 in Leipzig (aufgenommen von Bernd Heinze) | 156 |
| Abb. 18: „Celebrating the anniversary of the Gdansk agreement and Solidarność“ | Fehler! Textmarke nicht definiert. |
| Abb. 19: „The March of the Fourth Reich“ (Bill Caldwell, 20.02.1990) | 169 |
| Abb. 20: „150 000 Genossen bei Kundgebung in Berlin“ (Neues Deutschland vom 11./12. November 1989) | 178 |
| Abb. 21: „11.11.1989: »Wir sind ein Volk!« Jubelnde Menschen auf der Berliner Mauer“ | 184 |
| Abb. 22: „Der Lotse soll von Bord“ (Luis Murschetz, 20. Oktober 1989, Die Zeit) | 193 |
| Abb. 23: Demokratisierung, Selbstbestimmung, Menschenrechte, Freiheit (14. Juni 1989) | 195 |
| Abb. 24: Den Sozialismus in seinem Lauf hält weder Ochs noch Esel auf. (Horst Haitzinger, 16. August 1989) | 196 |
| Abb. 25: „Die Ereignisse vom 9. bis 12. November 1989“ | 207 |
| Abb. 26: „Die Ereignisse vom 9. bis 12. November 1989“ | 208 |
| Abb. 27: Verteilung der Proband*innengruppen bzgl. der Stärke der Geschlossenheit ihrer Zielsetzung | 252 |
| Abb. 28: „150 000 Genossen bei Kundgebung in Berlin“ (Neues Deutschland vom 11./12. November 1989) | 323 |
| Abb. 29: „Montagsdemonstration in Leipzig, 9. Oktober 1989, Fotografie“ | 324 |
| Abb. 30: „Öffnung der Mauer. Grenzübergang Bornholmer Straße, 9. November 1989“ | 325 |
| Abb. 31: „11.11.1989: »Wir sind ein Volk!« Jubelnde Menschen auf der Berliner Mauer“ | 326 |
| Abb. 32: Montagsdemonstration am 12.03.1990 in Leipzig (dpa) | 327 |
| Abb. 33: Grenzübergang Checkpoint Charlie am 10. November 1989 (dpa) | 328 |
| Abb. 34: „9.11.1989“ (Walter Hanel, Bundesrepublik 1989) | 329 |
| Abb. 35: „»Vorher – Nachher«“ Karikatur von Karl-Heinz Schoenfeld (undatiert)“ | 330 |
| Abb. 36: „»Tag der Einheit«“ (Karikatur von Reiner Schwalbe, 2003) | 331 |
| Abb. 37: Montagsdemonstration am 23. Oktober 1989 in Leipzig | 332 |
| Abb. 38: Montagsdemonstration am 06. November 1989 in Leipzig (aufgenommen von Bernd Heinze) | 333 |
| Abb. 39: „Abstimmung mit den Füßen“ (von Joachim Kohlbrenner) | 333 |
| Abb. 40: „Die Ereignisse vom 9. bis 12. November 1989“ | 334 |
| Abb. 41: „Die Ereignisse vom 9. bis 12. November 1989“ | 335 |
| Abb. 42: „Celebrating the anniversary of the Gdansk agreement and Solidarność“ | 336 |
| Abb. 43: „Der SED-Funktionär Günter Schabowski sorgte dafür, dass am 9. November 1989 die Mauer fiel – die entscheidende Frage stellte ein Italiener.“ | 337 |
| Abb. 44: „March of the Fourth Reich“ (Bill Caldwell 1990, Daily Mail GB) | 338 |
| Abb. 45: „Montagsdemonstration in Leipzig am 30. Oktober 1989, Fotografie“ | 339 |
| Abb. 46: Demokratisierung, Selbstbestimmung, Menschenrechte, Freiheit (14. Juni 1989) | 340 |
| Abb. 47: Den Sozialismus in seinem Lauf hält weder Ochs noch Esel auf. (Horst Haitzinger, 16. August 1989) | 341 |
| Abb. 48: „Der Lotse soll von Bord“ (Luis Murschetz, 20. Oktober 1989, Die Zeit) | 341 |
| Abb. 49: „Ein Ost-Berliner schwenkt eine schwarz-rot-goldene Fahne, aus der das Hoheitszeichen der DDR entfernt wurde“ (Titel und Impressum Geschichte Lernen 128 (2009)) | 342 |

| | |
|---|-----|
| Abb. 50: „Wir sind ein Volk. Transparent einer Kundgebung in Berlin am 9. Dezember 1989“ | 343 |
| Abb. 51: „»Perestroika« Karikatur von Karl-Heinz Schoenfeld“ | 344 |
| | |
| Tab. 1: Überzeugungen von Lehrkräften nach Kunter/ Pohlmann | 18 |
| Tab. 2: Abbildung von Anfangsschwierigkeiten in der Berufseinstiegsphase nach Kanert | 34 |
| Tab. 3: Entwickelter Interviewleitfaden für die vorliegende Studie | 64 |
| Tab. 4: Verteilung der Proband*innen auf Studienorte | 69 |
| Tab. 5: Verteilung der Zweitfächer der Proband*innen | 69 |
| Tab. 6: Verteilung der Proband*innen nach Berufsjahren | 70 |
| Tab. 7: Schritte des Auswertungsverfahrens zur Identifizierung der Geschichtsbilder zu 1989 | 75 |
| Tab. 8: Verteilung Zásurale Definitionen von Zeitgeschichte | 82 |
| Tab. 9: Verteilung fluide Definitionen von Zeitgeschichte | 83 |
| Tab. 10: Verteilung Zásuren/ Definitionen in den Interviews | 85 |
| Tab. 11: Übersicht über die Verteilung der Bedingungsfaktoren zur Begründung der Relevanz | 91 |
| Tab. 12: Übersicht über die Verteilung der zugewiesenen Bereiche gesellschaftlicher/ gegenwartsbezogener Relevanz | 92 |
| Tab. 13: Verteilung (fach-)didaktisch begründete Relevanz | 95 |
| Tab. 14: Gesamtübersicht über die Verteilung der verschiedenen Formen der Relevanzzuweisungen | 100 |
| Tab. 15: Übersicht über die Verteilung der genannten Planungsunterschiede | 129 |
| Tab. 16: Identifizierte Erklärungsfaktoren für die Maueröffnung 1989 | 138 |
| Tab. 17: Übersicht narrative Strukturierung und formale Schlussfolgerung Kerstin L. | 160 |
| Tab. 18: Übersicht narrative Strukturierung und formale Schlussfolgerung Marcel T. | 168 |
| Tab. 19: Übersicht narrative Strukturierung und formale Schlussfolgerung Marvin T. | 175 |
| Tab. 20: Übersicht narrative Strukturierung und formale Schlussfolgerung Annika R. | 182 |
| Tab. 21: Übersicht narrative Strukturierung und formale Schlussfolgerung Grit R. | 192 |
| Tab. 22: Übersicht narrative Strukturierung und formale Schlussfolgerung Simon G. | 201 |
| Tab. 23: Verteilung der Bildquellen auf die Geschichtslehrpersonen | 203 |
| Tab. 24: Verteilung der Quellen auf formales und informelles Bildungsmaterial | 204 |
| Tab. 25: Historische Referenzgegenstände der Fotografien | 204 |
| Tab. 26: Verteilung der Quellen auf kanonisierte und nicht-kanonisierte | 206 |
| Tab. 27: Übersicht der identifizierten Erklärungsfaktoren | 210 |
| Tab. 28: Verteilung der verwendeten Bezeichnungen für den Geschehenszusammenhang 1989 | 212 |
| Tab. 29: Verteilung der identifizierten Formen der narrativen Strukturierung und formalen Schlussfolgerung | 213 |
| Tab. 30: Verteilung der Kombinationen aus narrativer Strukturierung und formaler Schlussfolgerung | 214 |
| Tab. 31: Verteilung der Begründungsformen auf die Proband*innengruppe sortiert nach Ausprägungsformen | 234 |
| Tab. 32: Verteilung der Zielsetzungen in Bezug auf den Quelleneinsatz auf die Proband*innengruppe sortiert nach Ausprägungsformen | 241 |
| Tab. 33: Gesamtübersicht der verschiedenen Zielsetzungen der Proband*innen sortiert nach Ausprägungsformen | 249 |
| Tab. 34: Übersicht über die verschiedenen genannten Medien | 254 |
| Tab. 35: Übersicht über die identifizierten fachdidaktischen Prinzipien | 264 |
| Tab. 36: Übersicht Datengrundlage und methodisches Vorgehen | 270 |
| Tab. 37: Verteilung der Thematisierung von Zeiteug*innen im Interview | 274 |
| Tab. 38: Anzahl der Nennungen der identifizierten Erklärungsfaktoren | 276 |
| Tab. 39: Verteilung der Ausprägungsformen auf die Proband*innengruppe | 277 |
| Tab. 40: Verteilung der Begründungsformen auf die Proband*innengruppe | 279 |
| Tab. 41: Anzahl der Nennungen der identifizierten Zielsetzungen in Bezug auf den Quelleneinsatz | 280 |
| Tab. 42: Anzahl der Nennungen der identifizierten Zielsetzungen in Bezug auf Unterrichtseinheiten | 281 |
| Tab. 43: Anzahl der Nennungen der fachdidaktischen Prinzipien | 283 |

7. Anhang

Anhang 1: Begleitfragebogen



Begleitfragebogen zum Dissertationsprojekt

Beliefs und Zeitgeschichte - Eine Untersuchung der berufsbezogenen Überzeugungen von Geschichtslehrerinnen und -lehrern an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen in der Berufseinstiegsphase

Liebe Geschichtslehrerinnen, liebe Geschichtslehrer

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, mein Dissertationsprojekt zu unterstützen. Die folgenden Fragen sollen helfen, ein möglichst vollständiges Bild Ihrer Berufsbiografie und einen Einblick in Ihr Geschichtsinteresse zu geben.

Ich möchte Sie bitten, den Fragebogen, so gut es Ihnen möglich ist, auszufüllen.

Selbstverständlich werden Ihre Daten und Angaben aus dem Fragebogen wie auch dem folgenden Interview absolut vertraulich und den Datenschutzrichtlinien entsprechend behandelt.

Sollte Ihnen eine Frage unverständlich sein, kommentieren Sie dies einfach an entsprechender Stelle. Sofern Sie eine Frage nicht beantworten können, streichen Sie bitte das entsprechende Antwortfeld.

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit.

Jennifer Lahmer

1. Sozialdaten

- 1.) Wie lautet Ihr Name? _____
- 2.) Sie Sie weiblich oder männlich? weiblich männlich
- 3.) In welchem Jahr wurden Sie geboren? _____
- 4.) Wo wurden Sie geboren? _____

5.) Wie viele Menschen leben momentan in Ihrem Haushalt?

Erwachsene: _____ Kinder: _____

6.) Welchen Beruf üb(t)en Ihre Eltern aus?

Vater: _____

Mutter: _____

7.) In welchem Land wurden Ihre Eltern geboren? (aus Schroeder et al., 2012, 582)

Vater: BRD DDR anderes _____

Stadt: _____

Mutter: BRD DDR anderes _____

Stadt: _____

2. Schullaufbahn und Berufsbiographie

Abitur

8.) Wo und wann haben Sie Ihr Abitur absolviert?

Schulform: _____

Stadt (Bundesland): _____

Jahr: _____

9.) Welche Abiturfächer haben Sie belegt? (Leistungskurs-, Grundkursangabe in Klammern)

1. _____ ()

2. _____ ()

3. _____ ()

4. _____ ()

10.) Welche Abiturnote wurde Ihnen erteilt?

Im Fach Geschichte: _____

Insgesamt: _____

Studium

11.) Wo haben Sie Ihr Studium mit welchen Fächern aufgenommen?

Hochschule (Bundesland): _____ Jahr: _____

Fach: _____ angestrebter Abschluss: _____

Fach: _____ angestrebter Abschluss: _____

Fach: _____ angestrebter Abschluss: _____

12.) Welche Studienabschlüsse haben Sie erworben?

Fach: _____ Abschluss: _____ Note: _____ Jahr: _____

Fach: _____ Abschluss: _____ Note: _____ Jahr: _____

Fach: _____ Abschluss: _____ Note: _____ Jahr: _____

Fach: _____ Abschluss: _____ Note: _____ Jahr: _____

13.) In welchem Fach haben Sie zu welchem Thema Ihre 1. Staatsarbeit/Masterarbeit geschrieben?

Fach: _____

Thema: _____

Note: _____

Referendariat

14.) In welchem Zeitraum und wo haben Sie Ihren Vorbereitungsdienst / Ihr Referendariat absolviert?

von: _____ bis: _____

Schulform: _____

Studienseminar: _____

15.) Mit welchen Noten haben Sie die 2. Staatsprüfung abgelegt?

Gesamtnote: _____

Note im Fach Geschichte: _____

In welchem Fach haben Sie zu welchem Thema Ihre 2. Staatsarbeit geschrieben?

Fach: _____

Thema: _____

Note: _____

Lehrfähigkeit

16.) In welchem Berufsjahr des Schuldienstes befinden Sie sich (excl. Vorbereitungsdienst)?

17.) An welcher Schule unterrichten Sie gegenwärtig? _____

18.) Haben Sie vorher an einer/ an mehreren anderen Schule(n) unterrichtet?

19.) Welche Fächer unterrichten Sie?

1. Fach: _____

2. Fach: _____

3. Fach: _____

20.) Welches ist Ihr Lieblingsfach? _____

21.) Wie viele Stunden unterrichten Sie wöchentlich? _____

22.) Wie verteilen sich die Stunden auf die einzelnen Fächer?

(Bitte geben Sie hier die ungefähre Verteilung der vergangenen Schuljahre in Prozent an.)

| | 0-20 % | 20-40 % | 40-60 % | 60-80 % | 80-100 % |
|--------------|--------|---------|---------|---------|----------|
| 1.Fach: | | | | | |
| 2.Fach: | | | | | |
| Ggf. 3.Fach: | | | | | |

23.) Wie verteilen sich Ihre Geschichtsstunden auf die Sekundarstufen I und II?

(Bitte geben Sie hier die ungefähre Verteilung der vergangenen Schuljahre in Prozent an.)

Sekundarstufe I: _____ % Sekundarstufe II: _____ %

24.) Haben Sie an Ihrer Schule zusätzliche Ämter/ Aufgaben/ Projekte außerhalb der Lehrtätigkeit?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

25.) Wie stehen Sie zu Ihrem Lehrerberuf? (Mehrfachkreuzung möglich)

| | |
|--|-----------------------|
| Ich bin mir sicher, dass ich Lehrer/in bleiben möchte. | <input type="radio"/> |
| Ich weiß noch nicht, ob ich Lehrer/in bleiben möchte. | <input type="radio"/> |
| Ich bin mir sicher, dass ich kein/e Lehrer/in bleiben möchte | <input type="radio"/> |
| Ich könnte mir vorstellen, etwas anderes zu tun. Und zwar: _____ | <input type="radio"/> |
| Ich könnte mir vorstellen, mich im Rahmen des Lehrerberufs weiter zu qualifizieren / umzuorientieren. Und zwar: _____ | <input type="radio"/> |

3. Fachliche Grundüberzeugungen

26.) Was ist für Sie „Geschichte“?

| <i>Geschichte ist...</i> | trifft nicht zu | trifft eher nicht zu | trifft eher zu | trifft voll zu |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| ...alles, was gewesen ist. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... das Wesentliche, das gewesen ist. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... ein gesetzmäßiger Ablauf. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... ein vorherbestimmter Ablauf. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... die wahre (wissenschaftliche) Erzählung über die Vergangenheit. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... eine Vielzahl verschiedener Erzählungen über die Vergangenheit. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... eine stets umstrittene und veränderliche Übereinkunft über eine gültige Erzählung über die Vergangenheit. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Etwas anderes, und zwar ... | | | | |

27.) Welcher Thematik gilt Ihr besonderes Interesse?

| <i>(Bitte beurteilen Sie jeden Vorschlag!)</i> | trifft nicht zu | trifft eher nicht zu | trifft eher zu | trifft voll zu |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Didaktik der Geschichte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Geschlechtergeschichte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kulturgeschichte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Militärische Geschichte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Politische Geschichte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sozialgeschichte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Technikgeschichte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | | |
|--------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Theorie der Geschichte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Umweltgeschichte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Wirtschaftsgeschichte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Etwas anderes, und zwar ... _____ | | | | |

28.) Welcher Epoche gilt Ihr besonderes Interesse?

| <i>(Bitte beurteilen Sie jeden Vorschlag!)</i> | trifft nicht zu | trifft eher nicht zu | trifft eher zu | trifft voll zu |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Vorgeschichte/ Archäologie | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Alte Geschichte/ Antike | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mittelalter | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Frühe Neuzeit | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Jahrhundert | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. Jahrhundert | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

29.) Was ist für Sie Zeitgeschichte?

| <i>Zeitgeschichte...</i> | trifft nicht zu | trifft eher nicht zu | trifft eher zu | trifft voll zu |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| ... beginnt 1914. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... beginnt 1917/18. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... beginnt 1933. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... beginnt 1945. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... beginnt 1989/90. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... beginnt mit 09/11 (dem 11. September 2001). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... ist „die Epoche der Mitlebenden“. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| ... beinhaltet die Ereignisse und Strukturen, die im kommunikativen und kulturellen Gedächtnis der Zeitgenossen vorhanden sind. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... lässt sich nicht gut definieren. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Etwas anderes, und zwar ... | | | | |

4. Herkunft des Geschichtsbildes und Geschichtsinteresse

30.) Was, denken Sie, hat Ihr heutiges Geschichtsbild / Geschichtsverständnis geprägt?

| <i>(Bitte beurteilen Sie jeden Vorschlag!)</i> | trifft nicht zu | trifft eher nicht zu | trifft eher zu | trifft voll zu |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Selbst erfahrener Geschichtsunterricht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Studium | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Fachseminar im Referendariat | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Eltern | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Großeltern | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Freunde | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kollegen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ehemalige GeschichtslehrerInnen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| DozentInnen an der Universität | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| AusbilderInnen im Referendariat | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Populärwissenschaftliche Literatur | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Fachbücher | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Historische Romane | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Museen, Gedenkstätten etc. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Geschichte in den Medien (Fernsehen, Kino, Internet etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Etwas / Jemand anderes, und zwar ... | | | | |

31.) Beschäftigen Sie sich mit...

| <i>(Bitte beurteilen Sie jeden Vorschlag!)</i> | nie | hin und wieder | regelmäßig | sehr häufig |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| ...geschichtswissenschaftlicher Literatur und Forschung in Zeitschriften, Monografien etc.? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... geschichtsdidaktischer Literatur und Forschung in Zeitschriften, Monografien etc.? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... populärwissenschaftlich aufbereiteter Literatur (z.B. GEO Epoche, etc.)? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... Dokumentationen o. ä. im TV? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... Geschichtsfilmern / historischen Spielfilmern? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... historischen Romanen? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... historischen Ausstellungen in Museen, Gedenkstätten etc.? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... Geschichte (z.B. Gespräche, Diskussionen etc.) wenn Sie sich mit Freunden oder Bekannten treffen? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ... Geschichte und Geschichtsvermittlung im Internet? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>Falls ja: Welche Seiten besuchen Sie im Internet?</i> | | | | |
| 1. | | | | |
| 2. | | | | |
| 3. | | | | |
| 4. | | | | |
| 5. | | | | |

32.) Inwiefern nutzen Sie die folgenden Geschichtsangebote für Ihren Unterricht?

| <i>(Bitte beurteilen Sie jeden Vorschlag!)</i> | nie | hin und wieder | regelmäßig | sehr häufig |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Geschichtswissenschaftliche Literatur und Forschung in Zeitschriften, Monografien etc. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Geschichtsdidaktische Literatur und Forschung in Zeitschriften, Monografien etc. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Populärwissenschaftlich aufbereitete Literatur (z.B. GEO Epoche, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dokumentationen o. ä. im TV | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Geschichtsfilmen / historischen Spielfilmen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Historischen Romane | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Historische Ausstellungen in Museen, Gedenkstätten etc. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Gespräche und Diskussionen über Geschichte mit Freunden und Bekannten | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Gespräche und Diskussionen über Geschichte mit KollegInnen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Geschichte und Geschichtsvermittlung im Internet | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>Bitte nennen und bewerten Sie hier die von Ihnen genutzten Internetseiten:</i> | | | | |
| 1. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

33.) Betreiben Sie außerhalb Ihrer Lehrtätigkeit Projekte, die etwas mit Geschichte oder Geschichtsvermittlung zu tun haben?

(z.B. Veröffentlichung von Aufsätzen; Mitarbeit in einem Geschichtsverein; familienbiografische Forschung etc.)

34.) Gibt es etwas, was Sie im Rahmen dieses Fragebogens für wichtig halten und noch hinzufügen möchten?

Vielen Dank für das Ausfüllen des Fragebogens!

Anhang 2: Impuls-Text

„Ich bin der Meinung, dass Zeitgeschichte keine besondere Bedeutung für den Geschichtsunterricht im Allgemeinen hat, aber auch für meinen eigenen Unterricht nicht. Eigentlich halte ich zeitgeschichtliche Themen, vor allem wenn es um jüngere Ereignisse geht, sogar für schwierig. Denn diese Ereignisse, als Beispiel könnte man 9/11 nennen, sind einfach noch zu frisch. Sind noch nicht abgeschlossen. Und ich denke, dass in den Geschichtsunterricht nur Geschichte gehört, deren Ende wir kennen. Dies trifft auf die Zeitgeschichte nicht zu. Deswegen gehört sie meiner Meinung nach auch nicht in den Geschichtsunterricht und hat demzufolge auch keine besondere Relevanz für diesen.“

Anhang 3: Transkriptionsregeln nach Bohnsack

| Beispiel/ Zeichen | Richtlinie/ Definition | gegebenenfalls Erklärung |
|--|---|--|
| I | Interviewerin | |
| L | Lehrperson | |
| L | Beginn einer Überlappung | |
| (.) | Pause bis zu einer Sekunde | |
| (3) | Anzahl der Sekunden, die eine Pause andauert | |
| nein | laut in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechenden | |
| <u>nein</u> | Betonung | |
| °nein° | sehr leise in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechenden | |
| . | stark sinkende Intonation | Die Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, d.h. bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt gesetzt, als ein Komma. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden. |
| ; | schwach sinkende Intonation | |
| , | schwach steigende Intonation | |
| ? | deutliche Frage-Intonation | |
| viellei- | Abbruch eines Wortes | |
| nei:::::n | Dehnung von Lauten, die Häufigkeit der Doppelpunkte entspricht etwa der Länge der Dehnung | |
| (doch) | Unsicherheit bei der Transkription | |
| () | unverständliche Äußerung die Länge der Klammer entspricht in etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung | |
| ((stöhnt)) | Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht verbalen oder gesprächs-externen Ereignissen | |
| @nein@ | lachend gesprochen | |
| @(.)@ | kurzes Auflachen | |
| @(3)@ | 3 Sekunden Lachen | |
| „hamma“ – „haben wir“ „Er hatte so’n Buch genannt“ – „Er hatte so ein Buch genannt“ | Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. | |
| „ich bin nach Kaufhaus gegangen“ | Die Satzform wird weitgehend beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler enthält. | |
| „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“ | Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung benutzt werden. | |

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| mhm (bejahend) mhm (verneinend) | Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau...“ werden nicht transkribiert. | Ausnahme: Eine Antwort besteht nur aus „mhm“ ohne jegliche Ausführung. |
| | Füllwörter wie „ähm“ oder „mhm“ werden weggelassen, sofern ihnen keine Bedeutung dahingehend zugeschrieben werden kann. | |

Anhang 4: Bildquellen und ihre historischen Einordnungen

Annika R.



Abb. 28: „150 000 Genossen bei Kundgebung in Berlin“ (Neues Deutschland vom 11./12. November 1989)

Die auf der Titelseite der Zeitung „Neues Deutschland“¹³²⁵ abgebildete Fotografie hat Annika R. zum Gespräch für diese Studie ausgewählt. Die Aufnahme zeigt Teilnehmer*innen einer Kundgebung der SED am 10. November 1989 im Berliner Lustgarten. Es wird allerdings davon ausgegangen, dass die im Titel angegebene Zahl von „150 000 Genossen“ falsch ist und tatsächlich eher 80 000 Personen teilgenommen haben.¹³²⁶ Da dies die erste Massenveranstaltung der SED seit dem 40. Jahrestag der DDR gewesen sei, sei die Kundgebung als Erfolg eingestuft worden, wenngleich die Teilnehmer*innenzahlen der Kundgebung nicht mit denen der Proteste in Berlin und Leipzig mithalten können.¹³²⁷ Zudem sei von den Teilnehmer*innen nachhaltig eine Neuausrichtung der SED von unten gefordert worden.¹³²⁸

¹³²⁵ Die Tageszeitung war zu dieser Zeit das Zentralorgan der SED.

¹³²⁶ Vgl. Hertle 2009, S. 245.

¹³²⁷ Vgl. ebd.

¹³²⁸ Vgl. Lindner 2012, S. 149.

Christine V.

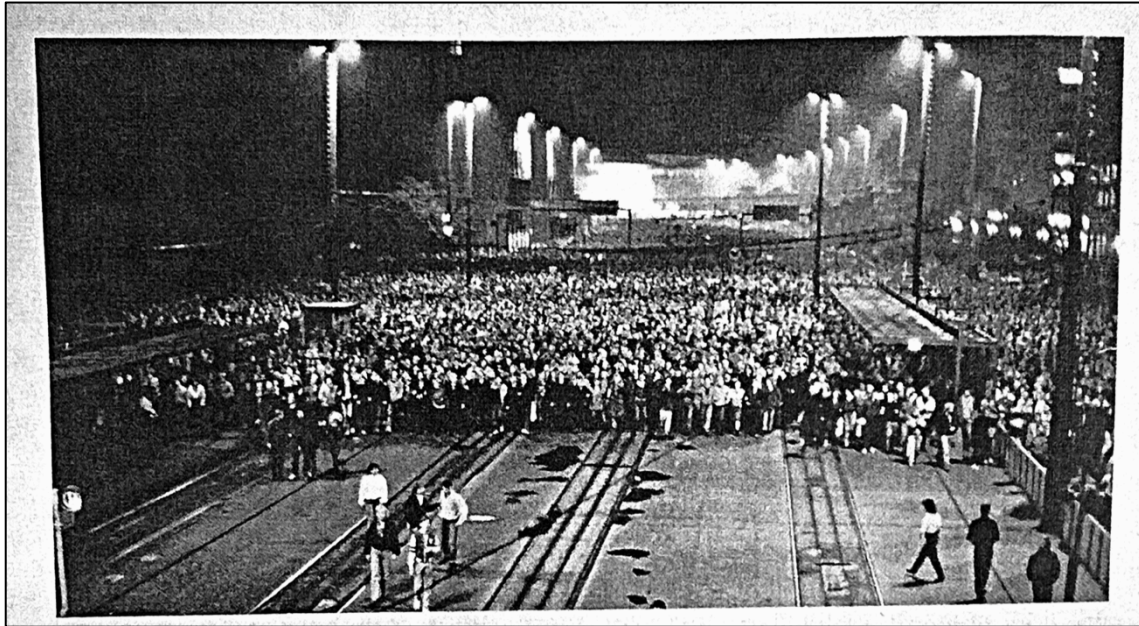


Abb. 29: „Montagsdemonstration in Leipzig, 9. Oktober 1989, Fotografie“¹³²⁹

Die aus erhöhter Perspektive aufgenommene Schwarz-Weiß-Fotografie zeigt eine große Menschenmenge, die am 9. Oktober 1989 in Leipzig demonstrierte. Während die linke Seite der Aufnahme dunkel ist, wird in der Mitte und im rechten Teil des Bildes ein Großteil der Demonstrant*innen durch die Straßenbeleuchtung erhellt. So entsteht durch diese Aufnahmeperspektive einerseits der Eindruck, dass die Menschenmenge auf die Beobachter*innen zukommt und andererseits wird gleichzeitig die Masse der Menschen auf diese Weise hervorgehoben.

Die Montagsdemonstration vom 9. Oktober 1989 gilt als eine entscheidende Zäsur der friedlichen Revolution 1989.¹³³⁰ Denn die DDR-Regierung hatte zum 40. Jahrestag der DDR am 7. Oktober noch mit Gewalt reagiert,¹³³¹ weshalb am 9. Oktober die Angst der Demonstrant*innen besonders groß war, zumal eine Menge Gerüchte im Umlauf gewesen seien.¹³³² Bei dem Protest der etwa 70 000 Menschen, sei die Leipziger SED-Bezirksleitung handlungsunfähig gewesen. Nachdem sich herauskristallisierte, dass der Staat sich in Leipzig zurückhielt, habe sich bei den Demonstrierenden Erleichterung eingestellt. Allerdings habe an diesem Tag noch niemand erahnen können, welche Bedeutung ihm in der Retrospektive zugewiesen werden würde. Aber „an diesem Tag entschied sich, dass die Revolution von nun an friedlich verlaufen würde, der Zusammenbruch des Regimes voranschritt und die Menschen näher an

¹³²⁹ Kursbuch Geschichte. Neue Ausgabe Nordrhein-Westfalen, Cornelsen 2011, S. 572

¹³³⁰ Vgl. Rainer Eckert: Der 9. Oktober: Tag der Entscheidung in Leipzig. In: Klaus-Dietmar Henke (Hrsg.): Revolution und Vereinigung 1989/90. Als in Deutschland die Realität die Phantasie überholte. München 2009, S. 221.

¹³³¹ Vgl. Lindner 2010, S. 100.

¹³³² Vgl. Detlef Pollack: Die Friedliche Revolution: Strukturelle und ereignisgeschichtliche Bedingungen des Umbruchs 1989 in der DDR. In: Clemens Vollnhals (Hrsg.): Jahres des Umbruchs. Friedliche Revolution in der DDR und Transition in Ostmitteleuropa. Göttingen 2011, S. 133.

ihrer Selbstbefreiung waren, als irgend jemandem bewusst war.“¹³³³ In den folgenden Wochen sei die Zukunft und die Frage, in welche Richtung es gehen sollte, nicht klar gewesen.

Franziska W.

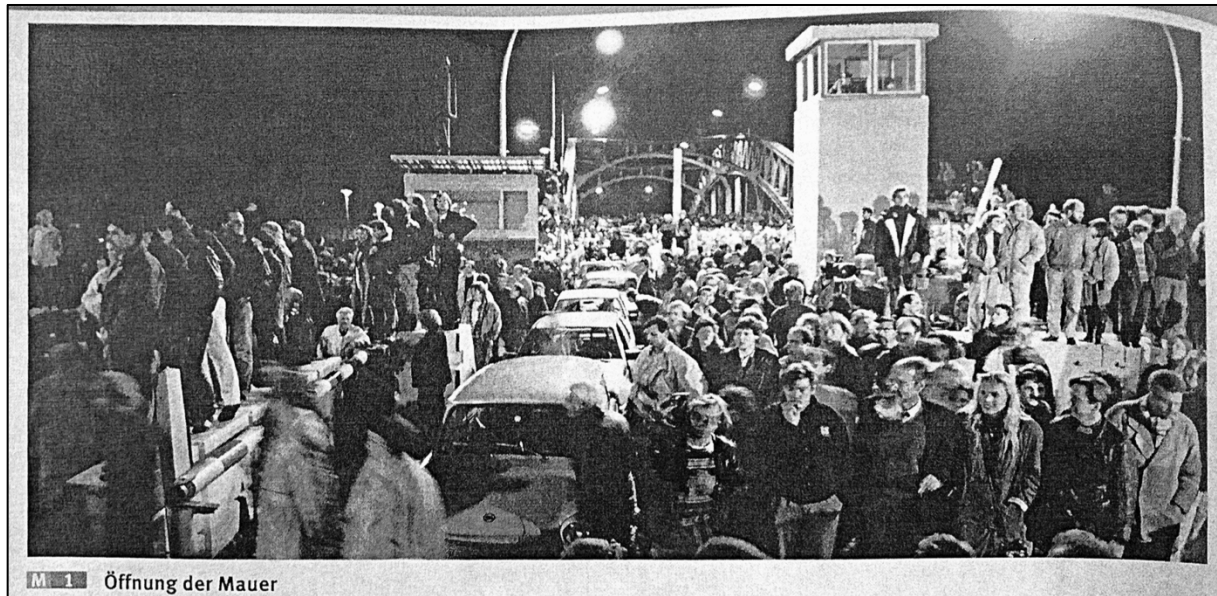


Abb. 30: „Öffnung der Mauer. Grenzübergang Bornholmer Straße, 9. November 1989“¹³³⁴

Der Fotograf dieser Aufnahme ist möglicherweise Andreas Schoelzel, der ähnliche Fotografien aus der gleichen Perspektive gemacht hat.¹³³⁵ Die Schwarz-Weiß-Aufnahme zeigt die Öffnung des Grenzübergangs an der Bornholmer Straße in der Nacht vom 9. auf den 10. November 1989. Zu sehen sind im mittigen Bildhintergrund die Bösebrücke, deren Anfang durch einen Wachturm sowie ein weiteres Häuschen flankiert ist. In der Bildmitte ist eine Schlange von Pkw zu sehen, die in Richtung Westberlin fährt. Dem Grenzübergang an der Bornholmer Straße wird für die Nacht vom 9. auf den 10. November eine „Schlüsselrolle“¹³³⁶ zugewiesen. So seien dort schon wenige Minuten nach der Öffnung der Grenzen die ersten Personen eingetroffen und gegen „20.30 Uhr standen bereits Tausende Menschen vor dem Grenzübergang.“¹³³⁷ Der Ansturm auf den Grenzübergang von der Ostseite sei hier am stärksten gewesen,¹³³⁸ weshalb bald eine kritische Situation entstanden sei. Der diensthabende Offizier wusste

¹³³³ Kowalczyk 2015, S. 406.

¹³³⁴ Zeiten und Menschen. Schöningh-Verlag.

¹³³⁵ Vgl. Lindner 2010, S. 137. Das dort großflächig abgebildete Foto ist auf der folgenden Internetseite dem Fotografen Andreas Schoelzel zugeschrieben worden. (<http://www.chronik-der-mauer.de/chronik/182614/bilder-galerie-grenzuebergang-bornholmer-strasse-9-10-november-1989> sowie https://www.chronikder-wende.de/tag_foto_jsp/key=tag9.11.1989.html, aufgerufen am 03.01.2019).

¹³³⁶ Manfred Wilke: Der 9. November: Fall der Berliner Mauer. In: Klaus-Dietmar Henke (Hrsg.): Revolution und Vereinigung 1989/90. Als in Deutschland die Realität die Phantasie überholte. München 2009, S. 231.

¹³³⁷ Kowalczyk 2015, S. 461f.

¹³³⁸ Vgl. Hertle 2015, S. 196.

nur zu helfen, indem er den Grenzgang öffnete.¹³³⁹ Die Fotografie wurde nach der Öffnung des Grenzübergangs aufgenommen.¹³⁴⁰

Grit R.



Abb. 31: „11.11.1989: »Wir sind ein Volk!« Jubelnde Menschen auf der Berliner Mauer“¹³⁴¹

Die Fotografie zeigt im Kern folgende drei Bildelemente: das Brandenburger Tor im Hintergrund, die versammelten Menschen, die auf oder vor der Berliner Mauer stehen, die wiederum den dritten Bestandteil des Bildes darstellt. Die meisten Aufnahmen dieses Motivs, von dem zahlreiche Fotografien existieren, sind am 10. November 1989 oder in der Nacht vom 9. auf den 10. November aus westlicher Perspektive entstanden. Für diese Bilder haben die Fotograf*innen die Kameras über die Köpfe der Menschenmenge positioniert. Diese Perspektive hebt einerseits das Ausmaß der Menschenmenge hervor, andererseits ermögliche sie, dass die Berliner Mauer als Grenzlinie hervortritt. Gleichzeitig werde so ihre Überwindung inszeniert, da die Dramaturgie von unten nach oben das Nachvollziehen des Erklommens der Mauer ermögliche.¹³⁴² Schließlich erhebe sich zentral im Hintergrund das Brandenburger Tor. „In seiner symmetrischen Form fasst es die Aufwärtsbewegung der Menschenmenge zusammen und führt sie in der Triumphgruppe fort [...].“¹³⁴³ Allein an diesem Ort sei eine solche Aufnahme möglich gewesen, da an dieser Stelle zum einen die Mauer niedriger und dementsprechend überwindbar gewesen sei. Zum anderen sei das Zusammenkommen der Menschen im Westteil Berlins im Vorfeld bereits

¹³³⁹ Vgl. ebd., S. 197.

¹³⁴⁰ Eine detaillierte Beschreibung der Ereignisse an der Bornholmer Straße findet sich beispielsweise Hertle 2009, S. 156–166.

¹³⁴¹ Geschichtsschulbuch unbekannt.

¹³⁴² Janzig 2008, S. 574.

¹³⁴³ Ebd.

taghell erleuchtet gewesen.¹³⁴⁴ Für diese Fotografie gilt (noch viel mehr als für andere Aufnahmen), dass sie nicht nur ein Abbild eines historischen Sachverhaltes ist, sondern bereits der Versuch einer Deutung. Denn dieser Moment wurde nicht nur bereits am 9. beziehungsweise 10. November als *historisch* wahrgenommen. Vielmehr sei er von den Anwesenden bewusst als solcher inszeniert worden.¹³⁴⁵

Jannis C.



<https://www.mz.de/mitteldeutschland/wir-sind-das-volk-wem-gehört-der-slogan-von-1989-1117202>

Abb. 32: Montagsdemonstration am 12.03.1990 in Leipzig (dpa)

Die Fotografie zeigt im Vordergrund zwei Frauen, von denen eine ein Plakat hochhält, auf dem „Wir sind ein Volk/ Wir sind das Volk“ steht. Dabei ist der letzte Satz des Slogans schwarz, rot und gelb unterstrichen. Zu sehen ist ferner ein Aufkleber mit der Aufschrift „Heldenstadt LEIPZIG“.¹³⁴⁶ Aufgenommen wurde das Bild am 12.03.1990, sechs Tage vor der ersten freien Volkskammerwahl. An diesem Tag fand die letzte Montagsdemonstration statt, an der sich max. 40 000 Menschen beteiligten. Zugleich habe sich bei der letzten Sitzung der „Zentrale Runde Tisch“ gegen den Beitritt der DDR zur BRD ausgesprochen.¹³⁴⁷ Im Gegensatz dazu deutet das Bild an, dass die Frau, die das Transparent hoch hält, sich für den Beitritt der DDR zur BRD ausspricht. Allerdings zeigt die Fotografie das Transparent nur unvollständig. Zu ergänzen ist es mit dem Halbsatz „Auch nach der Demo“.¹³⁴⁸ Dieser weist darauf hin, dass die

¹³⁴⁴ Vgl. ebd., S. 578.

¹³⁴⁵ Vgl. ebd., S. 574.

¹³⁴⁶ Die beiden Probanden haben diese Fotografie sehr vermutlich aus einem Zeitungsartikel der taz (Der Link ist nicht kopierbar).

¹³⁴⁷ Vgl. Lindner 2010, S. 173.

¹³⁴⁸ Vgl. Susanne Kailitz: Wir sind das Volk! In: Zeit Online v. 08.05.2013 (<https://www.zeit.de/2013/20/montagsdemonstration-schlachtruf-patent>, aufgerufen am 27.09.2021).

Person wünscht, dass die zukünftige Politik auch ohne Demonstrationen die Stimmen des „Volkes“ berücksichtigt. Gleichzeitig zeigte sich an diesem Tag der insbesondere von den Oppositionsgruppen ausgehende Wunsch nach einer reformierten DDR.

Jasmin L.

Bei der Aufnahme handelt es sich um eine Fotografie des Checkpoint Charlie vom 10. November 1989. Die Fotografie zeigt den Berliner Grenzübergang, „der im Ostteil »GÜST Friedrich-/Zimmerstraße«, im Westteil »Checkpoint Charlie« hieß.“¹³⁴⁹



Abb. 33: Grenzübergang Checkpoint Charlie am 10. November 1989 (dpa)

Aufgenommen wurde das Bild vonseiten der BRD aus einer erhöhten Position. Zu sehen ist eine Kolonne von Pkw, die von Ostberlin kommend den Grenzübergang in Richtung Westen überquert. Um das Grenzhäuschen in der Mitte oben sowie rechts und links neben den Fahrzeugen drängeln sich Menschen, die zum Teil winken, klatschen und fotografieren.

Auch an diesem Grenzübergang hatte sich die Situation am Abend vor dieser Aufnahme zugespitzt. An diesem Ort hatten sich gegen 23 Uhr etwa 3000 Westberliner*innen sowie einige 100 DDR-Bürger*innen versammelt. Da die Möglichkeit bestanden habe, dass der Grenzübergang sowohl von Ost- als auch von Westberliner Seite gestürmt werde, seien gegen Mitternacht die Tore ohne weitere Rücksprachen vom Kommandanten geöffnet worden.¹³⁵⁰ Der Überquerung dieses konkreten

¹³⁴⁹ Ebd., S. 174.

¹³⁵⁰ Vgl. ebd., S. 172ff.

Grenzüberganges lässt sich wohl besondere Bedeutung beimessen, da der *Checkpoint Charlie* (zu dieser Zeit) „nach wie vor die höchste Symbolkraft für die Machtverhältnisse in der geteilten Stadt“¹³⁵¹ besessen habe.

Jasmin L. hat außerdem die Fotografie der vielen Menschen vor dem Brandenburger Tor mitgebracht, ebenso wie Grit R., Miriam A. und Sinem C. (vgl. Grit R.).

Judith U.

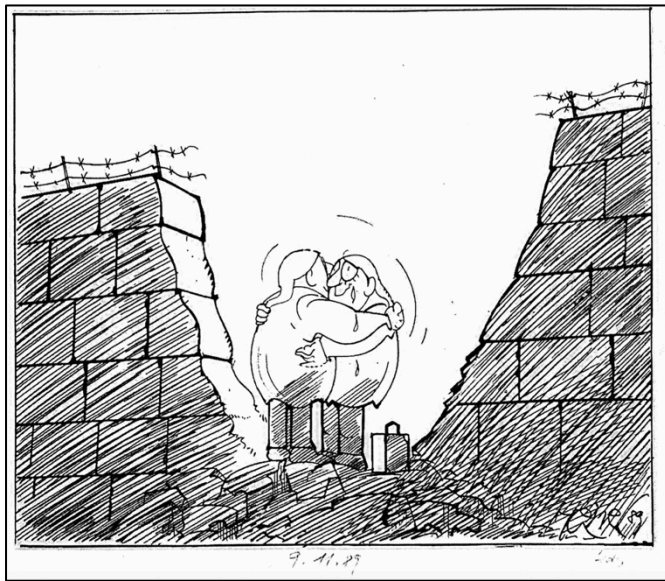


Abb. 34: „9.11.1989“ (Walter Hanel, Bundesrepublik 1989)

Die Karikatur „9.11.1989“ gezeichnet von Walter Hanel und in der BRD entstanden,¹³⁵² ist die Grundlage für Judith U.s Erläuterungen. Sie zeigt zwei Figuren (sogenannte Deutsche Michel, erkennbar an der Zipfelmütze). Diese umarmen sich in einer Maueröffnung. Die Karikatur ist aus einer seitlichen Perspektive gezeichnet, die es ermöglicht zu erkennen, dass ein Michel weinend mit einem Koffer neben sich stehend, den anderen Michel, dessen Gesicht nicht zu erkennen ist, umarmt. Geht man davon aus, dass die Karikatur nicht nur aus dem Westen stammt, sondern auch aus Westperspektive gezeichnet ist, sieht man folglich den „Ost-Michel“ weinend, während die Reaktion des „West-Michels“ nicht genau zu erkennen ist. In der Retrospektive könnte man die Karikatur im Hinblick auf zwei Aspekte deuten. Zum einen lässt die Darstellung von zwei identisch aussehenden Micheln die Deutung zu, dass in der

¹³⁵¹ Ebd., S. 170.

¹³⁵² Die Karikatur der Probandin stammt von folgender Internetseite <https://www.hdg.de/lemo/bestand/objekt/karikatur-hanel-wiedervereinigung.html> (aufgerufen am 12.01.2019). Dort finden sich auch weitere Angaben zum Zeichner, Entstehungsort und -zeit. Spannend ist, dass es eine weitere Variante dieser Karikatur gibt (vgl. dazu <https://www.hdg.de/karikatur/view/karikaturen.html>, aufgerufen am 12.01.2019), die die internationale Dimension und die Rolle Bushs und Gorbatschows bei der Maueröffnung aufzeigt.

Maueröffnung eine „Wieder“ Vereinigung zweier deutscher Bevölkerungen 40 Jahre nach der Gründung von BRD und DDR darstellt, die hier von beiden freudig begrüßt wird. Zum anderen könnte der Koffer ein Fingerzeig auf die im Anschluss an den 9. November fortgeführten Auswanderungen aus der DDR in die BRD sein. Waren bereits im Laufe des Jahres 344 000 DDR-Bürger*innen in die Bundesrepublik übersiedelt, seien es allein zwischen der Maueröffnung und Ende Januar 1990 weitere 225 000 Menschen gewesen, die die DDR verlassen hätten.¹³⁵³

Kathrin T.

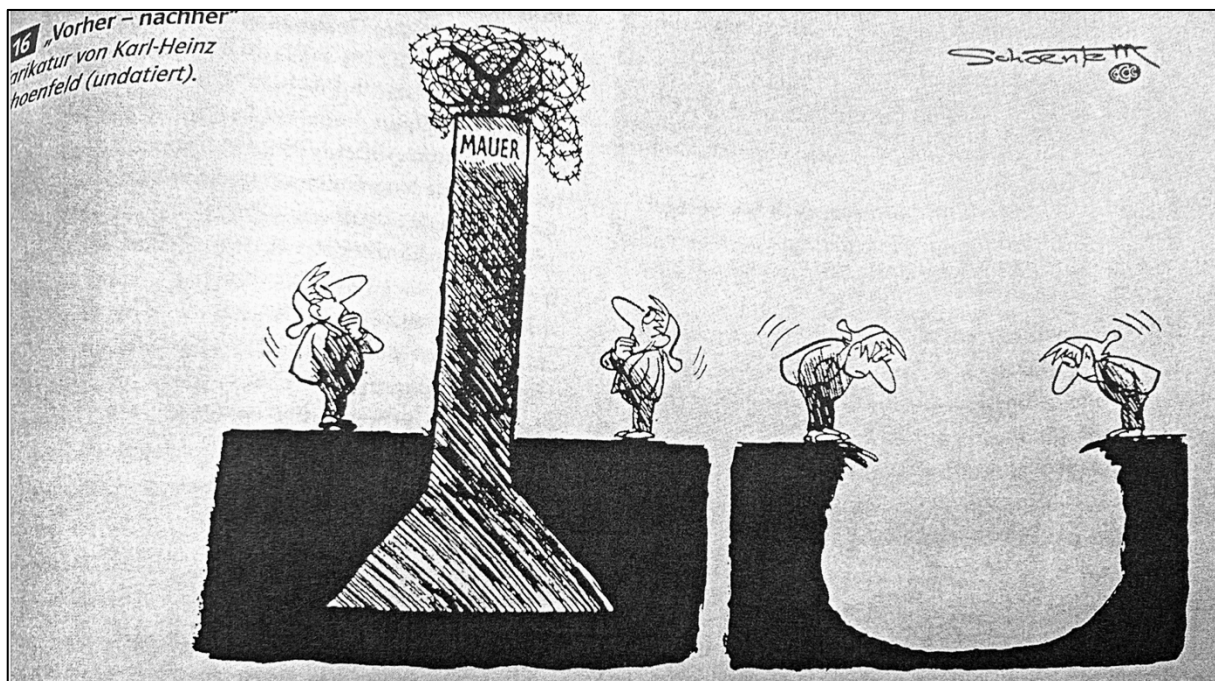


Abb. 35: „»Vorher – Nachher«“ Karikatur von Karl-Heinz Schoenfeld (undatiert)¹³⁵⁴

Die Karikatur ist von den Geschichtsschulbuchautor*innen mit „Vorher – Nachher“ betitelt worden.¹³⁵⁵ Auf der linken Seite sind zwei Figuren (sogenannte deutsche Michel, erkennbar an ihren Zipfelmützen) zu erkennen. Sie blicken zu der in der Mitte des Bildes stehenden Mauer hinauf. Sie unterscheiden sich lediglich dahingehend, dass der auf der linken Seite stehende Michel einen Beutel auf dem Rücken trägt, was wohl den Wunsch nach der Flucht/ Ausreise ausdrücken soll. Das zweite Einzelbild zeigt erneut die beiden sich gegenüberstehenden Michel. Sie werden nun nicht mehr durch die Mauer, sondern durch einen breiten Graben, den diese hinterlassen hat, getrennt. Wenngleich sich Schoenfeld nach eigenen

¹³⁵³ Vgl. Rödder 2010, S. 189.

¹³⁵⁴ Geschichte und Geschehen. Qualifikationsphase Oberstufe, Klett 2011, S. 367.

¹³⁵⁵ Eine Datierung und Kontextualisierung ist an dieser Stelle leider nicht möglich. Allerdings wird in anderem Zusatzmaterial des Verlages darauf verwiesen, dass die Karikatur Anfang der 1990er Jahre erschienen sei (vgl. https://asset.klett.de/assets/9aed38de/408945_Projekt_G_so_lernst.pdf, aufgerufen am 12.01.2019).

Angaben über die Maueröffnung gefreut und die Vereinigung beider Staaten begrüßt hat,¹³⁵⁶ geraten bei ihm auch mögliche Hürden (hier in Form eines Grabens) in den Blick.

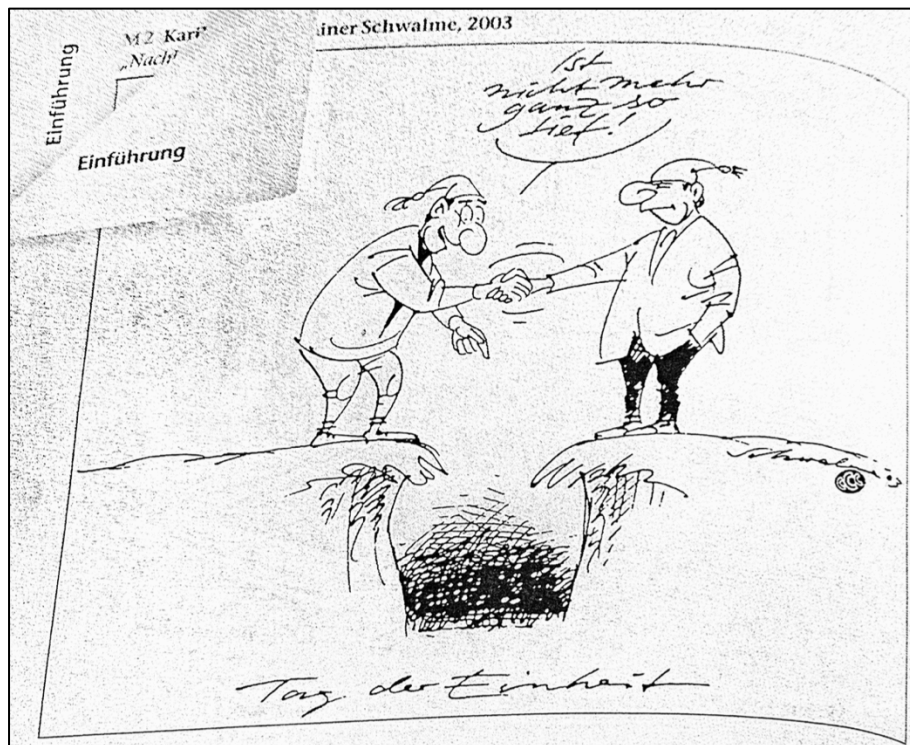


Abb. 36: „»Tag der Einheit« (Karikatur von Reiner Schwalmé, 2003)¹³⁵⁷

Diese Bildquelle scheint das rechte Bild der zuvor vorgestellten Karikatur wieder aufzunehmen (Abb. 33), auch wenn sie von Reiner Schwalmé gezeichnet wurde. Denn die Karikatur „Tag der Einheit“, die vom Kursheft auf das Jahr 2003 datiert wird,¹³⁵⁸ zeigt ebenfalls zwei deutsche Michel, die sich an einem so kleinen Graben gegenüberstehen, dass sie sich die Hand reichen können. Während der rechtsstehende Michel, mit einer Hand in der Hosentasche, eher grimmig aussieht, zeigt der links stehende Michel mit freudigem Gesichtsausdruck hinunter und sagt „Ist nicht mehr ganz so tief“. Auf den ersten Blick erscheint hier eine positive Deutung möglich, die darauf verweist, dass sich die frühere DDR und die damalige BRD zunehmend annähern. Gleichwohl lässt die Karikatur unter Einbeziehung weiterer Hinweise auch eine andere Interpretation zu. Zum einen schaut der Michel auf der rechten Seite eher skeptisch und scheint mit der Einschätzung des linksstehenden Michels nicht einverstanden. Hier zeigen sich die Diskrepanzen in der Wahrnehmung des Beitritts der Länder der DDR zur BRD.¹³⁵⁹ Außerdem gilt

¹³⁵⁶ Vgl. Ulrike Martens: Deutsche Karikaturisten über die Teilung Deutschlands, die Friedliche Revolution und die Wiedervereinigung. Ein Beitrag zur politischen Bildung. Berlin 2016, S. 206ff.

¹³⁵⁷ Deutschland nach 1945. Kursheft Geschichte, Cornelsen 2009.

¹³⁵⁸ Leider ist es nicht gelungen, die ursprüngliche Herkunft dieser Karikatur herauszufinden und auf diese Weise die Angaben des Kursheftes zu überprüfen.

¹³⁵⁹ Vgl. den Sozialreport 2014 des Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrums Berlin Brandenburg 2014 (https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Studien/Sozialreport_2014_Hauptaussagen.pdf, aufgerufen am 13.01.2019).

der Karikaturist nicht als Freund der Vereinigung, sondern hegte damals den Wunsch, dass die DDR reformiert würde.¹³⁶⁰

Kerstin L.



Abb. 37: Montagsdemonstration am 23. Oktober 1989 in Leipzig¹³⁶¹

Die Quelle stammt vom 23. Oktober 1989 und zeigt eine Schwarz-Weiß-Aufnahme der an diesem Tag stattgefundenen Montagsdemonstration in Leipzig. Im Zentrum der Fotografie stehen die auf den Leipziger Ring strömenden Menschen. Es sind vereinzelt Transparente erkennbar. In der linken Bildecke ist das „Restaurant Stadt Dresden“ durch die entsprechende Leuchtschrift identifizierbar. Der historische Geschehenszusammenhang, von dem mit dieser Aufnahme ein Ausschnitt eingefangen wird, lässt sich wie folgt kontextualisieren: Während am 9. Oktober noch etwa 70 000 Menschen auf die Straße gegangen waren, erhöhte sich die Zahl der Demonstrationsteilnehmer*innen in der Woche darauf auf ca. 120 000 und erreichte am 23.10.1989 die Höhe von 200 000¹³⁶² oder sogar 250 000 Protestierenden.¹³⁶³ In dieser Phase wurde Egon Krenz zum neuen SED-Parteichef (18. Oktober 1989). Er versprach eine „Wende“ sowie einen „Dialog“. Sein Ziel sei gewesen, die DDR als souveränen Staat zu erhalten und den Sozialismus zu erweitern.¹³⁶⁴

¹³⁶⁰ Vgl. Martens 2016, S. 277f.

¹³⁶¹ Die Fotografie stammt mit großer Wahrscheinlichkeit aus dem Wikipedia-Artikel „Montagsdemonstrationen 1989/90 in der DDR“ (https://de.wikipedia.org/wiki/Montagsdemonstrationen_1989/1990_in_der_DDR, aufgerufen am 11.07.2021). Dort wird folgende Bildherkunft angegeben: Bundesarchiv, Bild 183-1989-1023-022 / Friedrich Gahlbeck / CC-BY-SA 3.0.

¹³⁶² Vgl. Lindner 2010, S. 113.

¹³⁶³ Vgl. Rödder 2010, S. 102.

¹³⁶⁴ Vgl. ebd., S. 992f.



Abb. 38: Montagsdemonstration am 06. November 1989 in Leipzig (aufgenommen von Bernd Heinze)

Die zweite von Kerstin L. ausgewählte Quelle stammt vom 6. November 1989.¹³⁶⁵ In der Aufnahme steht das Transparent im Fokus „WIR sind das VOLK/ WIR sind die KRAFT/ die hier die NEUE FREIHEIT schafft“. Die Fotografie entstand bei der bis zu diesem Zeitpunkt größten Montagsdemonstration in Leipzig.¹³⁶⁶ An diesem Tag sei die sowieso schon kritische Stimmung zusätzlich durch die an diesem Tag veröffentlichte Vorlage eines Reisegesetzentwurfes angeheizt gewesen.¹³⁶⁷



Abb. 39: „Abstimmung mit den Füßen“ (von Joachim Kohlbrenner)

¹³⁶⁵ Die Fotografie hat Bernd Heinze am 6.11.1989 in Leipzig aufgenommen. Die Probandin hat die Fotografie über folgende Internetseite ausfindig gemacht http://www.fotomuseum.eu/index.php?rubrik=ausstellung_detail&ausid=124, aufgerufen am 02.03.2019. Die Aufnahme war Teil der Ausstellung „Wir sind das Volk! 25 Jahre friedliche Revolution. Fotografien aus dem Archiv Bürgerbewegung Leipzig e.V.“. Bernd Heinze war selbst im Neuen Forum aktiv.

¹³⁶⁶ Vgl. Hertle 2009, S. 109.

¹³⁶⁷ Vgl. ebd., S. 108ff.

Die von Kerstin L. darüber hinaus ausgewählte Karikatur stammt aus dem September desselben Jahres.¹³⁶⁸ Die Karikatur zeigt eine Menschenmenge, die die Buchstaben „DDR“ bildet. Das erste „D“ löst sich auf, da einige Menschen einem Schild folgen, auf dem „Westen“ steht. Dies lässt sich als Anspielung auf die zunehmenden Auswanderungswellen ab dem (Früh-)Sommer 1989 verstehen.¹³⁶⁹ Hinzu kam in eben jenem September die Öffnung der ungarischen Grenzen für DDR-Bürger*innen.¹³⁷⁰ Im Sommer vor der Veröffentlichung der Karikatur äußerte sich die SED-Führung zunächst lange nicht,¹³⁷¹ um sich dann ab Ende August negativ gegenüber der BRD und den Flüchtenden zu äußern.¹³⁷² Die Karikatur sollte eine Erosion der DDR darstellen.

Manuel V.

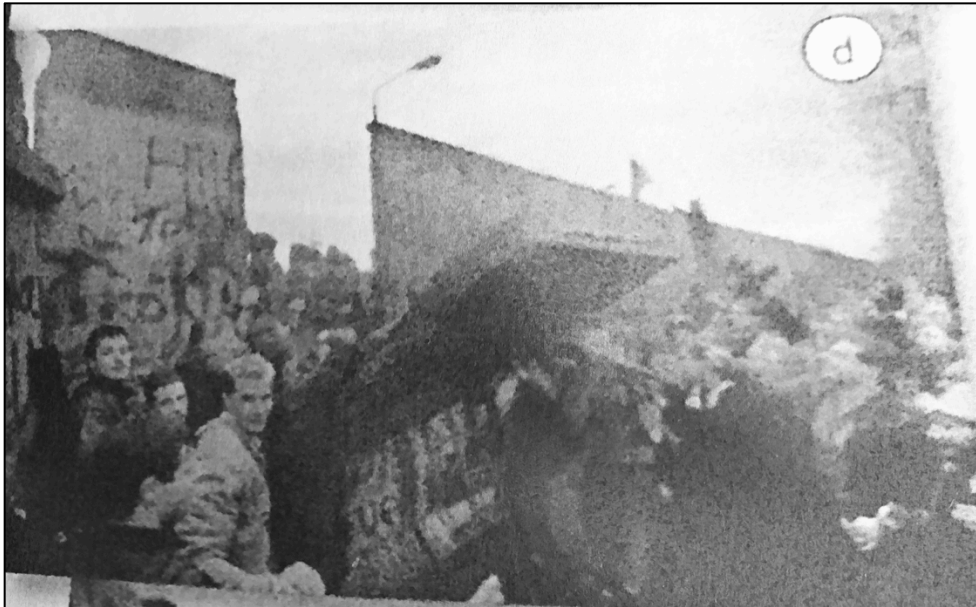


Abb. 40: „Die Ereignisse vom 9. bis 12. November 1989“¹³⁷³

¹³⁶⁸ Die Herkunft der Karikatur konnte leider nicht zurückverfolgt werden. Die nachfolgend aufgeführte Internetseite verweist ebenfalls auf „Die Tageszeitung“ als Ursprung der Karikatur und hat den hier als Bildunterschrift genannten Titel ebenfalls aufgeführt. Dieser lag der Probandin aber beim Gespräch dementsprechend nicht vor (http://egora.uni-muenster.de/pbnetz/gg/bindata/r07_druck.pdf, aufgerufen am 02.03.2019).

¹³⁶⁹ Vgl. Kowalczuk 2015, S. 348–356.

¹³⁷⁰ Vgl. ebd., S. 353.

¹³⁷¹ Vgl. ebd., S. 350.

¹³⁷² Vgl. ebd., S. 353f.

¹³⁷³ Denkmal Geschichte 3, Schroedel Verlag 2012, S. 259. Während das Geschichtsschulbuch hinsichtlich einer konkreten Datierung für die einzelnen Bilder ungenau bleibt, lassen einige Hinweise vermuten, dass beide Fotografien vom 11. November 1989 stammen. Eine Fotografie derselben Mauerstelle wie in Abb. 38 mit dem gleichen herausragenden Mauerstück wird von Hertle auf den 11. November 1989 datiert und zeigt ein von ihm relativ genau beschriebenes Ereignis (vgl. dazu Hertle 2009, S. 253). Gleiches gilt für Abb. 39: Die Fotografie findet in einem Blog des Tagesspiegels Berücksichtigung und auch dieses Bild wird dem 11. November 1989 zugeschrieben (vgl. <https://www.tagesspiegel.de/themen/mauerfall/blog-der-weg-zur-deutschen-einheit-11-november-1989-grenzer-besetzen-die-mauer-am-brandenburger-tor-/10994576-12.html>, aufgerufen am 07.01.2019). Folglich sind die beiden Bilder zwei Tage nach der Maueröffnung entstanden.

Im Zentrum der Aufnahme steht – von linksoben nach rechts verlaufend – die Berliner Mauer, aus der ein Segment herausgerissen wird. Im Bildvordergrund, rechts und links dieses Bruchstückes positioniert, sind Menschen zu sehen, die zum Teil aktiv daran beteiligt sind, dieses Mauerstück herauszureißen. In der dadurch aufscheinenden Lücke in der Mauer sind Grenzsoldaten zu sehen, deren Mimik und Gestik nicht zu erkennen ist.¹³⁷⁴ Die Fotografie zeigt die Mauer aus „Westperspektive“.



Abb. 41: „Die Ereignisse vom 9. bis 12. November 1989“¹³⁷⁵

In der zweiten ausgewählten Aufnahme trennt die Mauer, von links bis zur Mitte verlaufend, die linksoben stehenden Grenzsoldaten von den rechts unten zu sehenden Menschen. Zudem ist ein Westberliner Polizeiwagen rechts mittig zu erkennen. Diese Aufnahme, die aufgrund ihrer Anordnung der Gegenüberstellung von Grenzsoldaten auf der einen und Westberliner*innen auf der anderen Seite bedrohlich hätte wirken können, wird durch eine weitere Bildkomponente entschärft: Denn im Zentrum der Fotografie übergibt ein Mann aus der Menschenmenge einem Soldaten einen Krug. Auf diese Weise überwinden beiden das Symbol der Trennung der beiden deutschen Staaten: die Mauer.

Beide Aufnahmen bilden zwei unterschiedliche Szenen am „letzten Konfliktherd“¹³⁷⁶ nach der Maueröffnung ab, nachdem die Situation am Morgen des 11. Novembers 1989 am Brandenburger Tor beinahe eskaliert wäre.¹³⁷⁷ Denn nachdem der Umgang zwischen Grenzsoldaten und Bevölkerung zunächst friedlich verlief, sei die Stimmung am Abend des 10. Novembers gekippt und die Lage zwischen den Grenztruppen und den Personen vor der Mauer wurde „während der Nacht in einem

¹³⁷⁴ Im Schulbuch sind beide Fotografien sehr klein abgedruckt. Hier wurde die Aufnahme, damit sie besser erkennbar ist, vergrößert.

¹³⁷⁵ Denkmal Geschichte 3, Schroedel Verlag 2012, S. 259.

¹³⁷⁶ Hertle 2015, S. 207.

¹³⁷⁷ Vgl. Hertle 2009, S. 251.

spannungsgeladenen Schwebzustand gehalten.“¹³⁷⁸ Während die Abriegelung noch andauerte, gelang es zwar einer Gruppe, ein Mauersegment herauszureißen (Abb. 38), dieses wurde jedoch von der Ost-Seite wieder in die Mauer eingeschweißt.¹³⁷⁹ Die zweite Fotografie lässt darauf schließen, dass zum Zeitpunkt der Aufnahme auch hier die Mauer bereits wieder durch die Grenztruppen eingenommen wurde und sich die Situation – nicht nur bei den beiden Personen im Zentrum des Bildes – entspannt hatte. Auch wenn die Westberliner Polizei an dieser Stelle (noch) keinen Schutz der Grenze übernommen hatte.

Marcel T.



Abb. 42: „Celebrating the anniversary of the Gdansk agreement and Solidarność“

Von der Fotografie einer Demonstration der Solidarność-Bewegung liegt keine Datierung vor. Dabei ist die Aufnahme im Kontext der Erinnerung an das am 30. August 1980 in Danzig getroffene Abkommen abgebildet.¹³⁸⁰ Die Aufnahme zeigt eine Demonstration der Gewerkschaft, die 1980 legalisiert wurde und 1980/81 fast zehn Millionen Mitglieder hatte.¹³⁸¹ Um allerdings die Demokratiebewegung, die dann von der Solidarność-Gewerkschaft ausging, zu unterbinden, wurde am 13. Dezember 1981 das Kriegsrecht verhängt.¹³⁸²

¹³⁷⁸ Ebd.

¹³⁷⁹ Vgl. ebd., S. 252.

¹³⁸⁰ Vgl. [http://polishinstitute.in/celebrating-the-anniversary-of-the-gdansk-agreement-and- /](http://polishinstitute.in/celebrating-the-anniversary-of-the-gdansk-agreement-and-/), aufgerufen am 04.03.2019.

¹³⁸¹ Vgl. Wirsching 2012, S. 37f.

¹³⁸² Vgl. Stöver 2011, S. 443.

Markus L.



Abb. 43: „Der SED-Funktionär Günter Schabowski sorgte dafür, dass am 9. November 1989 die Mauer fiel – die entscheidende Frage stellte ein Italiener.“

Das Bild der Associated Press zeigt den SED-Sekretär Günter Schabowski in einer Großaufnahme während der Pressekonferenz vom 9. November 1989.¹³⁸³ Die Tatsache, dass Schabowski zum Zeitpunkt der Aufnahme seine Brille trägt, der von unten nach oben gerichtete Blick sowie der erhobene Zeigefinger und der abgespreizte Daumen der linken Hand ermöglichen eine sehr genaue Einordnung der Fotografie. Das Bild wurde in dem Moment aufgenommen, in dem der Funktionär auf die Frage des Bildjournalisten Peter Brinkmann – „Sie haben nur BRD gesagt, gilt das auch für Westberlin“ – antwortete.¹³⁸⁴ Dabei wird der Kenntnisstand Schabowskis über den von ihm verkündeten Inhalt und damit auch seine Rolle im Zusammenhang mit der Maueröffnung divergent eingeschätzt. Während beispielsweise Hertle darauf verweist, dass Schabowski „in völliger Unkenntnis über den genauen Inhalt der Zeitbombe war, die in seinen Unterlagen tickte“¹³⁸⁵, merkt Kowalczuk an, dass Schabowski bei der vorherigen ZK-Tagung anwesend gewesen sei. Darüber hinaus habe er die Überlegungen aus dem August desselben Jahres gekannt. Kowalczuk schlussfolgert daraus, dass der zu diesem Zeitpunkt neue Sekretär für Medien nur so getan habe, als ob er nicht wisse, was er verkündet habe.¹³⁸⁶

¹³⁸³ Die Fotografie samt Bildunterschrift stammt sehr wahrscheinlich von einem Artikel der Süddeutschen Zeitung (<https://www.sueddeutsche.de/politik/jahre-mauerfall-die-entscheidende-frage-1.138148>, aufgerufen am 04.01.2019). Sie ist im Rahmen eines Interviews mit Riccardo Ehrmann erschienen.

¹³⁸⁴ Vgl. für einen Protokollauschnitt der Pressekonferenz Hertle 2015, S. 194.

¹³⁸⁵ Hertle 2009, S. 134.

¹³⁸⁶ Vgl. Kowalczuk 2015, S. 461.

Marvin T.

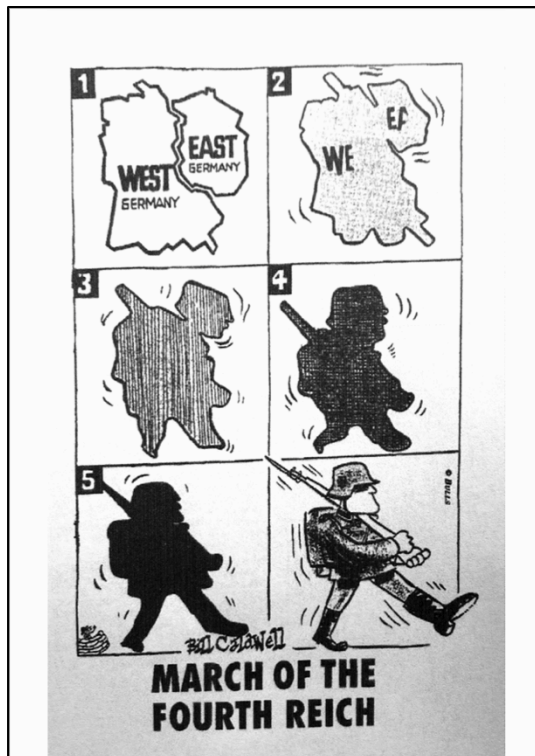


Abb. 44: „March of the Fourth Reich“ (Bill Caldwell 1990, Daily Mail GB)

Marvin T. wählte die britische Karikatur „March of the Fourth Reich“, die von Bill Caldwell gezeichnet und am 20.02.1990 in der Daily Mail veröffentlicht wurde, aus. Sie zeigt von links oben nach rechts unten in sechs Einzelbildern die Entwicklung von BRD und DDR (Bild 1) als zwei Einzelstaaten, die bis hin zu Bild 6 zu einem Wehrmachtssoldaten (zum Beispiel erkennbar an dem Stahlhelm) zusammenwachsen, der bewaffnet in Richtung Osten marschiert. Dabei lässt sich der Titel als Anspielung auf eine Fortsetzung des sog. „Dritten Reiches“ verstehen.¹³⁸⁷

Nachdem Bundeskanzler Helmut Kohl am 28. November 1989 im In- und Ausland mit dem Zehn-Punkte-Programm überraschte, sei er damit international auf Ablehnung gestoßen,¹³⁸⁸ insbesondere bei der britischen und französischen Regierung. Dabei galt vor allem Margaret Thatcher als Gegnerin einer damals möglichen deutschen Vereinigung. Es gab verschiedene Motive, die aus ihrer Sicht gegen eine deutsche Einheit sprachen.¹³⁸⁹

Die Karikatur ist in einer Zeit erschienen, in der international zunehmend die Voraussetzungen für eine deutsche Vereinigung geschaffen wurden¹³⁹⁰ und eine „Bedrohung“ durch ein vereinigtes Deutschland sich möglicherweise verstärkte. So wird die Karikatur häufig als Ausdruck eines „britischen

¹³⁸⁷ Vgl. dazu Schnakenberg 2016, S. 68.

¹³⁸⁸ Vgl. Rödder 2010, S. 204.

¹³⁸⁹ Vgl. ebd., S. 158f.

¹³⁹⁰ Vgl. Sarotte 2009, S. 88–118 sowie Rödder 2010, S. 193–216.

Traumas¹³⁹¹ gedeutet und angenommen, dass Caldwell hier darauf Bezug nimmt, dass viele Briten damals Angst vor einer Einheit Deutschland gehabt hätten, da sie fürchteten, dass „dieses zur neuen Hegemonialmacht aufsteigen“¹³⁹² könne. Diese Karikatur sei also ein überspitzter Ausdruck eben jener Ängste. Dagegen zeigen jedoch Meinungsumfragen, dass die breite britische Öffentlichkeit keineswegs eine deutsche Einheit ablehnte, ebenso seien in der „seriösen Presse insgesamt keine Ängste vor einer Wiedervereinigung ventiliert“ worden.¹³⁹³ Möglich ist an dieser Stelle also ebenso, dass die Karikatur darauf abzielt, die Isolation Thatchers zu thematisieren, die Schwierigkeiten gehabt habe, „like-minded souls who agreed with her strong desire to resist rapid change in divided Germany“¹³⁹⁴ zu finden.

Maximilian E.

Maximilian E. hat ebenfalls die Bildquelle ausgewählt, die Jannis C. zum Gespräch mitgebracht hat (vgl. Jannis C.).

Miriam A.

Miriam A. hat ebenso wie Grit R. und Jasmin L. eine Fotografie der vielen Menschen vor dem Brandenburger Tor mitgebracht (vgl. Grit R.).

Pauline L.

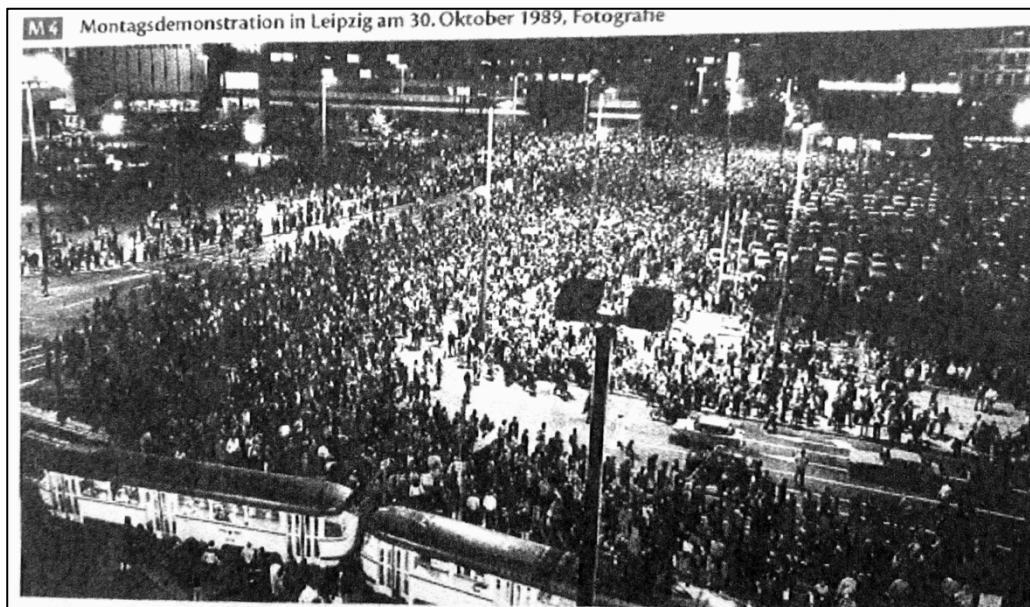


Abb. 45: „Montagsdemonstration in Leipzig am 30. Oktober 1989, Fotografie“

¹³⁹¹ Schnakenberg 2016, S. 68.

¹³⁹² Ebd.

¹³⁹³ Ines Lehmann: Die deutsche Vereinigung von außen gesehen. Angst, Bedenken und Erwartungen. Bd.1

¹³⁹⁴ Sarotte 2009, S. 61.

Die von *Pauline L.* ausgewählte Schwarz-Weiß-Fotografie bildet laut Geschichtsschulbuch einen Ausschnitt der Montagsdemonstration in Leipzig am 30. Oktober 1989 ab. Im Zentrum des Bildes stehen ebenso wie bei vielen bisher vorgestellten Quellen die vielen Menschen, die sich an der Demonstration beteiligt haben.¹³⁹⁵ Auch diese Aufnahme ist von oben aufgenommen, was den Betrachter*innen einen Einblick in die Größe der damaligen Montagsdemonstration gibt. Die Zahl der Protestierenden steigerte sich vom 9., 16. und 23. Oktober und damit erhöhte sich auch der Druck auf die SED-Regierung. Am 30. Oktober sollen allein in Leipzig 300 000 Menschen protestiert haben.¹³⁹⁶

Simon G.

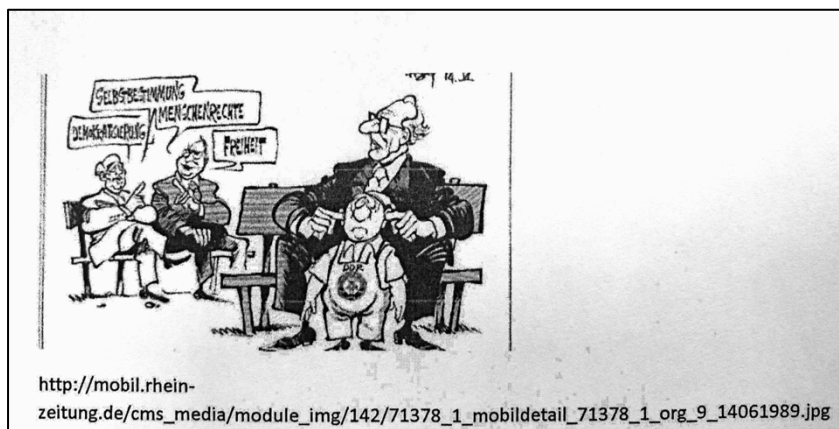


Abb. 46: *Demokratisierung, Selbstbestimmung, Menschenrechte, Freiheit* (14. Juni 1989)

Die Karikatur vom 14.06.1989 sollen die Personen Michail Gorbatschow und Helmut Kohl darstellen, die sich im Hintergrund angeregt und gegenseitig zustimmend (vgl. zum Beispiel den gestreckten Zeigefinger) unterhalten.¹³⁹⁷ Dahingegen hält Erich Honecker im Vordergrund einem kleinen Menschen mit einer DDR-Latzhose die Ohren zu. Honecker schaut in Richtung Kohl und Gorbatschow, während in der „Unterhaltung“ der beiden die Schlagworte „Demokratisierung“, „Selbstbestimmung“, „Menschenrechte“ und „Freiheit“ fallen. Die Karikatur ist eine Anspielung auf Gorbatschows Besuch in der Bundesrepublik vom 12.–15. Juni 1989 in Bonn, bei dem er eine Erklärung abgab, in der er sich bereit erklärte, „das Selbstbestimmungsrecht der Deutschen prinzipiell anzuerkennen.“¹³⁹⁸ Die Karikatur ist nicht nur eine Anspielung auf die Abgrenzung der DDR-Führung vom politischen Reformkurs der Sowjetunion,

¹³⁹⁵ In der linken Ecke des Bildes befinden sich vermutlich Gebäude, während auf der rechten Seite vermutlich Fahrzeuge parken.

¹³⁹⁶ Vgl. Lindner 2010, S. 113. Kowalczyk weist jedoch darauf hin, dass diese Teilnehmer*innenzahlen vermutlich zu hoch gegriffen seien, wenngleich dies heute nicht mehr überprüfbar sei (vgl. Kowalczyk 2015, S. 456).

¹³⁹⁷ Der Proband hat folgende Internetseite als Ursprung der Quelle angegeben: https://mobil.rhein-zeitung.de/cms_media/module_img/142/71378_1_mobildetail_71378_1_org_9_14061989.jpg, aufgerufen am 04.03.2019. Leider lassen sich außer über die daraus erkennbaren Informationen (gezeichnet am 14.06.1989; vermutlich abgedruckt in der Rhein Zeitung) keinerlei Rückschlüsse auf den Karikaturisten ziehen. Auch weitere Recherchen haben keine Erkenntnisse dahingehend gebracht.

¹³⁹⁸ Küsters 2009, S. 366.

sondern auch auf die Angst des SED-Regimes – hier in der Person Honeckers – davor, dass die DDR-Bevölkerung mit diesen freiheitlichen und offenen Ideen konfrontiert werden könnte.



Abb. 47: Den Sozialismus in seinem Lauf hält weder Ochs noch Esel auf. (Horst Haitzinger, 16. August 1989)

Diese Karikatur stammt von Horst Haitzinger¹³⁹⁹ und ist auf den 16. August 1989 datiert. In einem Karren sitzend, auf dem „Sozialismus“ steht, ist hier Erich Honecker zu erkennen, wie er die Worte „Den Sozialismus in seinem Lauf hält weder Ochs noch Esel auf!“ spricht, und einen Abhang hinunterrast, der bald endet. Die angesprochenen Tiere, Esel und Ochse, schauen ihm dabei zu und in einer Denkblase ist zu lesen: „Wir denken gar nicht daran“. Die Karikatur greift Honeckers Reaktion am 14. August 1989 auf die damals zunehmenden Zahlen an Flüchtlingen auf, als dieser den zitierten Satz aussprach.¹⁴⁰⁰ Die Karikatur legt die Deutung nahe, dass es niemanden braucht, der den Sozialismus aufhält, da dieser es allein schafft, in den Abgrund zu fahren.

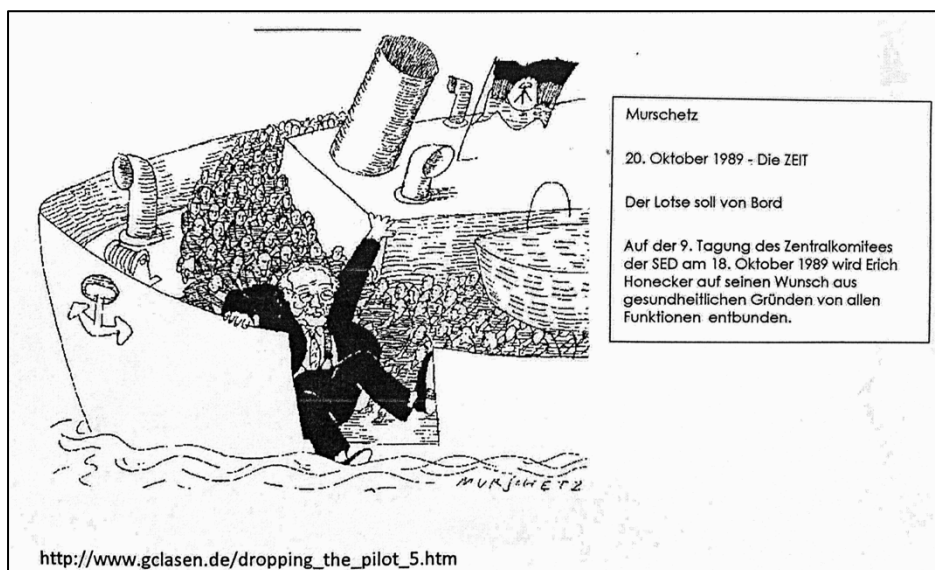


Abb. 48: „Der Lotse soll von Bord“ (Luis Murschetz, 20. Oktober 1989, Die Zeit)

¹³⁹⁹ Der Proband hat folgenden Link angegeben: <https://pbs.twimg.com/media/B0NiVDVCQAAeJ3J.jpg>, aufgerufen am 04.03.2019.

¹⁴⁰⁰ Vgl. Kowalczuk 2015, S. 351.

Die Karikatur „Der Lotse soll von Bord“ von Luis Murschetz¹⁴⁰¹ ist eine Modifikation der bekannten Karikatur Bismarcks („Der Lotse geht von Bord“). Die Änderung im Titel unterstreicht die Unfreiwilligkeit des „Von-Bord-Gehens“. Die Bildquelle zeigt ein durch die DDR-Flagge gekennzeichnetes leckes Schiff, welches in Schiefelage geraten ist. Der übergroß dargestellte Honecker weigert sich – trotz des Drucks der Menschenmasse – dieses zu verlassen. Die am 20. Oktober 1989 erschienene Karikatur ist eine Anspielung auf die Absetzung Honeckers drei Tage zuvor. Denn am 17. Oktober wurde von Willi Stoph in der Sitzung des Politbüros der Antrag gestellt, Honecker von seinen Funktionen zu entbinden. Im Rahmen dieser Sitzung erklärte sich Egon Krenz bereit, diese Funktionen zu übernehmen. Schließlich wurden am Ende der Zusammenkunft Honecker, Günter Mittag sowie Joachim Hermann ihrer Pflichten entbunden.¹⁴⁰² Die Karikatur weist zudem darauf hin, dass insbesondere den Massenbewegungen hier die Verantwortung dafür zugesprochen wird, dass Honecker abgesetzt wurde, wenngleich er sich auf der Karikatur noch dagegen wehrt.

Sinem C.

Sinem C. hat genauso wie Miriam A., Grit R. und Jasmin L. eine Fotografie der vielen Menschen vor dem Brandenburger Tor mitgebracht (vgl. Grit R.).

Sven J.

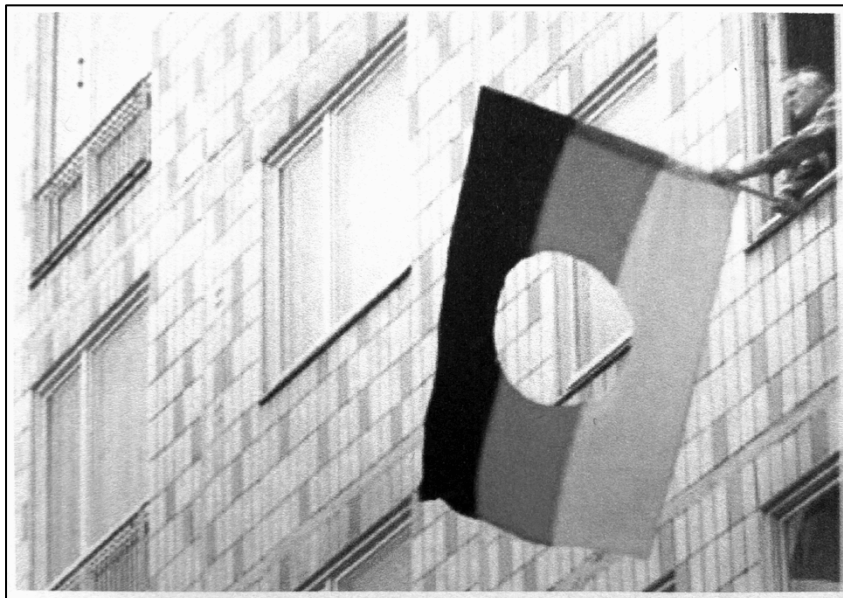


Abb. 49: „Ein Ost-Berliner schwenkt eine schwarz-rot-goldene Fahne, aus der das Hoheitszeichen der DDR entfernt wurde“ (Titel und Impressum Geschichte Lernen 128 (2009))

¹⁴⁰¹ Den Angaben des Probanden zufolge stammt sein Ausdruck von folgender Internetseite: http://www.gclausen.de/dropping_the_pilot_5.htm, aufgerufen am 05.03.2019.

¹⁴⁰² Vgl. Hertle 2009, S. 85ff. sowie Rödder 2010, S. 91f.

Die Fotografie zeigt – folgt man den Angaben der Zeitschrift – den eine Fahne mit fehlendem DDR-Staatswappen schwenkenden Ost-Berliner. Jarausch datiert die Fotografie in seinem Text auf den 3. Oktober 1990¹⁴⁰³ und auch im Impressum der Zeitschrift wird die Aufnahme als „Sieg der friedlichen Revolution des Jahres 1989/90“¹⁴⁰⁴ beschrieben. Damit wäre die Fotografie an dem Tag aufgenommen worden, an dem die Länder der DDR offiziell der BRD beigetreten sind. In diesem Kontext symbolisiert die Flagge, der in der Mitte das Hoheitszeichen der DDR fehlt, sowohl das Ende der DDR als auch den Anfang der beiden vereinigten Staaten als Bundesrepublik Deutschland.

Ulrike N.



Abb. 50: „Wir sind ein Volk. Transparent einer Kundgebung in Berlin am 9. Dezember 1989“

Die Bildquelle wird auf den 9. Dezember 1989 datiert. Vermutlich stammt es von einer Demonstration in Ostberlin zur *Wiedervereinigung* im Berliner Lustgarten. Im Fokus steht ein Transparent mit den geografischen Umrissen der heutigen BRD in den Farben Schwarz-Rot-Gold mit der Aufschrift „WIR SIND EIN VOLK“. Zu sehen sind Personen, die protestieren. Auffällig ist, dass durch die gezielte Unschärfe des Hintergrundes die im Vordergrund stehende Forderung noch stärker betont wird. Die Fotografie mit dieser Losung zeigt die Seite der Befürworter*innen einer Vereinigung von DDR und BRD. Diese

¹⁴⁰³ Vgl. Konrad H. Jarausch: Der Umbruch 1989/90. In: Martin Sabrow (Hrsg.): Erinnerungsorte der DDR. München 2009, S. 530.

¹⁴⁰⁴ Impressum Geschichte Lernen 128 (2009), S. 68.

gewannen in den Wochen nach der Maueröffnung zunehmend die Oberhand gegenüber denjenigen, die weiterhin eine Reformierung der DDR wünschten.¹⁴⁰⁵ Wenngleich der Slogan bereits im Oktober 1989 auf einem Flugblatt Verwendung gefunden hatte,¹⁴⁰⁶ gilt er in diesem Kontext als „Import aus der Bundesrepublik“¹⁴⁰⁷.

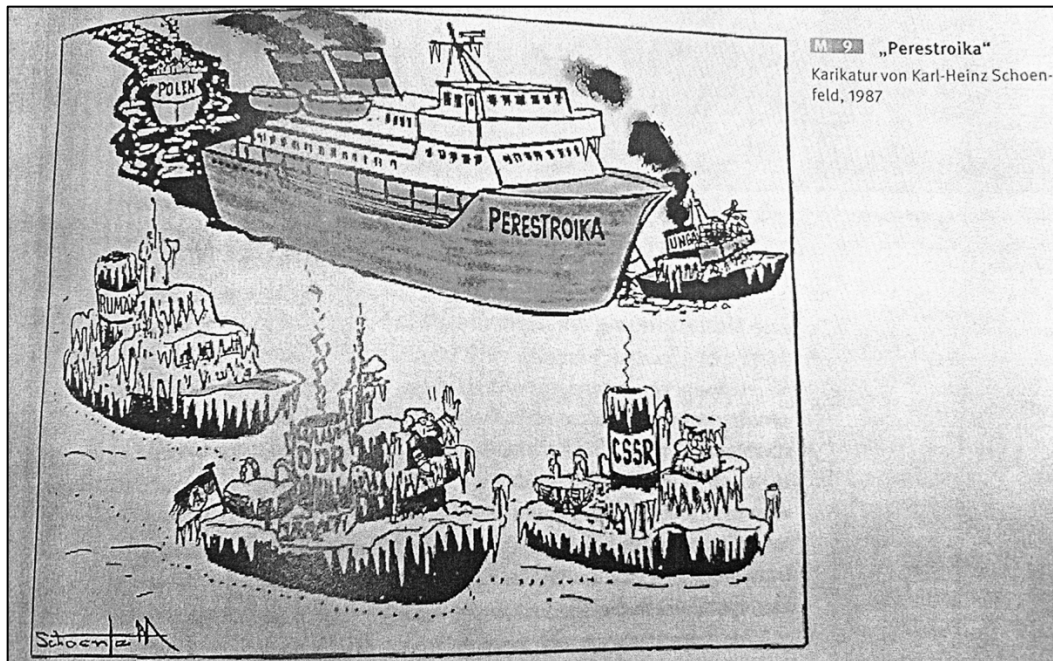


Abb. 51: „Perestroika« Karikatur von Karl-Heinz Schoenfeld“

Die Karikatur ist am 29.12.1988 im Tagesspiegel mit dem Titel „Osteuropäischer Geleitzug im Winter 1988/89“ erschienen.¹⁴⁰⁸ Der Zeichner, Karl-Heinz Schoenfeld, hat diese im Rückblick als eine Darstellung beschrieben, „die der Situation genau entsprach“¹⁴⁰⁹. Zu sehen ist ein großer Schiffsdampfer mit dem Namen „Perestroika“ (Sowjetunion), der durch zugefrorenes Meer fährt. Die Rolle des Eisbrechers übernimmt das Schiff „Ungarn“, das schon fast vollständig von Eis befreit ist, während „Polen“, im Kielwasser fahrend, folgt. Im Vordergrund befinden sich festgefroren in unterschiedlichen Stadien der Vereisung die Schiffe „Rumänien“, „DDR“ und „CSSR“. So ist die Tschechoslowakei noch teilweise eingefroren, die DDR im Vergleich stärker vereist. Die ablehnende Haltung gegen die sowjetischen Reformen wird noch durch Honeckers abwehrende Hand verdeutlicht. Schließlich befindet sich Rumänien in einem Zustand völliger Vereisung, was durch den fehlenden Rauch über dem Schornstein des Schiffs betont wird.¹⁴¹⁰ Die Karikatur zeigt den Status der Entwicklung im Hinblick auf die Reformprozesse der

¹⁴⁰⁵ Vgl. Lindner 2010, S. 142f.

¹⁴⁰⁶ Hier verstand sich die Parole als Appell an die „Einsatzkräfte“ (Abdruck des Flugblattes ebd., S. 106), auf Gewalt zu verzichten.

¹⁴⁰⁷ Ebd., S. 143.

¹⁴⁰⁸ Ulrike N. hat die Karikatur aus ihrem Schulbuch ausgewählt, das diese fälschlicherweise auf das Jahr 1987 datiert.

¹⁴⁰⁹ Zitiert nach Ulrike Martens 2016, S. 202.

¹⁴¹⁰ Vgl. dazu auch Schnakenberg 2016, S. 58.

abgebildeten Staaten aus westlicher Perspektive. Ungarn betrieb zu diesem Zeitpunkt bereits seit längerem eine vorsichtige Öffnungspolitik,¹⁴¹¹ während die Sowjetunion mit ihren Reformbemühungen darauf folgte und auch Polen einen Reformkurs einschlug.¹⁴¹² Gegen eine Reformierung sträubten sich dagegen insbesondere die Regierungen (in Person von Ceausecu und Honecker) Rumäniens und der DDR.¹⁴¹³

¹⁴¹¹ Vgl. Kowalczuk 2015, S. 337

¹⁴¹² Vgl. Schnakenberg 2016, S. 58.

¹⁴¹³ Vgl. ebd.